



Primary school Teachers' perspectives on peer bullying and immigrant/refugee students[#]

Ayşe Karataştan^{1,a,*}, Emrullah Akcan^{2,b}

¹Teacher. Faculty of Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye.

²Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye.

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#]This study was presented as an oral presentation at (ISOEVA 5) (International Symposium on Education and Values -5).

History

Received: 22/01/2022

Accepted: 15/03/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The success of children in establishing healthy communication with their peers is one of the important factors in terms of adapting to the society in the socialization processes. Aggression and violence that cause peer bullying in school negatively affect not only bully and victim students, but also other students attending the school physically, socially and spiritually. The aim of this research was to determine the perspective of teachers on immigrant/refugee students and peer bullying. The participants of the study consisted of 8 teachers from 4 different schools in Gaziantep, Şahinbey during the 2020-2021 academic year. The research employed a case study design. In this research a semi-structured interview form was used to collect data. The obtained data were analyzed through content analysis. The findings highlighted that immigrant/refugee students got bullied by their Turkish peers. The reason for immigrant/refugee students to be bullied was explained as the lack of communication due to language, the prejudiced attitudes of Turkish families in their children and the inability of immigrant/refugee students to adapt. The teachers' suggestions on reducing peer bullying underlined that Turkish students can be brought to school without prejudice by raising the awareness of families, there should also be socialisation activities that would give the opportunity for both families and students to get to know each other, and for children group studies and empathy activities could take place to give the opportunity to share. These would help reduce the peer bullying between the Turkish and immigrant/refugee students.

Keywords: Immigrant students, refugee students, peer relations, primary school teacher, peer bullying.

Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı ve Göçmen/Mülteci Çocuklar

Bilgi

Bu çalışma, (ISOEVA 5) (Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu -5'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 22/01/2022

Kabul: 15/03/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Çocukların akranları ile sağlıklı iletişim kurma konusunda başarılı olmaları sosyalleşebilme ve yaşamlarının sonraki süreçlerinde topluma uyum sağlayabilmeleri açısından önemlidir. Okul içerisinde akran zorbalığına sebep olan saldırganlık ve şiddet yalnızca zorba ve mağdur öğrencileri değil aynı zamanda okula devam eden diğer öğrencileri de fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda göçmen/mülteci öğrencileri ve akran zorbalığını incelemektir. Çalışmanın katılımcı grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki dört okulda görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma, durum çalışması deseni kapsamında yürütülmüştür. Yapılan çalışmada verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmada göçmen/mülteci öğrencilerin Türk akranları tarafından çeşitli zorbalıklara uğradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Göçmen/mülteci öğrencilerin uğradıkları akran zorbalıklarının nedenlerinin dilden kaynaklanan iletişim yetersizliği, Türk ailelerin ön yargılı tutumlarının çocuklarını etkilemesi ve göçmen/mülteci öğrencilerin uyum sağlayamamasından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin akran zorbalıklarını azaltmaya yönelik önerileri incelendiğinde, ailelerin bilinçlendirilmesi ile Türk öğrencilerin okula ön yargısız gelmesinin sağlanabileceği, sonrasında gerek aileler gerekse öğrenciler için birbirini tanımayla fırsat verecek sosyalleşme etkinliklerinin olması gerektiği, öğrenciler için ise paylaşım olanağının yoğun olduğu grup çalışmaları ve empati çalışmalarının Türk ve göçmen/mülteci öğrenciler arasındaki zorbalık vakalarını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, mülteci öğrenciler, akran ilişkileri, sınıf öğretmeni, akran zorbalığı.

Giriş

Bireyler yaşadıkları zaman boyunca fizyolojik olduğu kadar psikolojik, sosyal gibi farklı alanlarda gelişim göstermişlerdir. Kişilerin gelişimlerini sağlıklı olarak sürdürmesi açısından sosyal çevreleri ile olan ilişkilerinin iyi olması önemli bir unsurdur. Bireyin toplumda sosyalleşmesi doğumla başlayan ve yaşadığı zaman boyunca devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç içerisinde aile büyük öneme sahiptir (Ceylan, 2017). Doğası gereği biyolojik olduğu kadar sosyal bir varlık da olan insan, hayata başladığı andan itibaren bulunduğu ortamlara uyum sağlamaktadır. Birey, çevresi ile dengeli ve sağlıklı iletişim kurabilmesi adına edinmiş olduğu bilgi ve becerileri ilk olarak aile ortamında öğrenir. Daha önce ailesinin belirlemiş olduğu kural, inanç, örf, adet ve gelenekler yoluyla sosyal hayatında gelişim gösteren bireyler sosyalleşmeye devam edebilmek amacıyla eğitim gördükleri okulların kurallarını öğrenip bunlara uymak durumundadırlar (Balak, 2017; Kalafat, 2018). Ebeveyn ve okullar gerek ayrı ayrı gerekse ortak bir uzlaşma ile çocuğun öğrenmesi ve gelişimi üzerinde etkili role sahiptir (Semke ve Sheridan, 2012). Bu bağlamda bireyin aile ile başlayan sosyalleşme sürecinin okulda devam ettiği, okulların bireyin aileden sonra sosyal gelişimlerini sürdürdüğü kurumlar olduğunu söylemek mümkündür.

Bireyin gelişiminde etkili olan en önemli iki öge aile ve sonrasında okul olarak kabul edilmektedir (Dowling, 2018). Kişilerin toplumda var olan sosyal ilişkilere uyum sağlaması ve ait olduğu toplumda yer edinmesi öncelikle ailede başlar. Bu sürecin devamında bireylerin sosyal gelişimi okul ortamlarında şekillenmektedir (Öztürk, 2019). Okul, gelişim çağındaki çocukların ailesinden sonra katıldığı ilk sosyal gruptur. Çocuk, gittiği okulda toplumsal normlara uyum sağlamayı öğrenirken aynı zamanda sosyal yaşamını sürdürülebilirliği için gerekli olan nitelikleri edinerek geleceğe hazırlanır (Hamurcu, 2020). Çocuğun okul hayatında başarılı olması, aidiyet duygusunu sağlıklı bir şekilde hissetmesi ve olumlu sosyal ilişkiler kurması ancak okulu güvenli bir ortam olarak görebilmesi ile mümkün olacaktır. Sözü edilen bu güvenli ortam; okulun bahçesinden kantinine, sınıftan koridoruna, kütüphanesinden tuvaletine kadar her alanda sağlanmalıdır (Genç, 2007; Küpeli, 2020). Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için buldukları okulda kendilerini güvende hissetmeleri gerekmektedir. Nitekim her çocuğun kendini güvende hissettiği bir okul ortamında eğitim almaya hakkı vardır. Bu durumun aksine okullarda çocuklar arasında yaşanan şiddet, saldırganlık ve zorbalık olayları öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Bulurcu, 2011). Çocuklar okulda eğitim almaya başladıkları süreçte akran ilişkilerini de tecrübe etmeye başlarlar. Akran ilişkileri, sosyal etkileşim ve ilişkileri yönlendirmenin yanı sıra bireyin kendisine yönelik isteklerini sosyal hayatta nasıl yöneteceğiyle ilgili de çocuğa zengin yaşantılar sunar. Çocuğun okula başladığı yıllarda olumlu akran ilişkileri kurması çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte okula uyum sürecini de kolaylaştırır (Atış Akyol vd., 2018). Çocukların akranları ile sağlıklı iletişim kurma konusunda

başarılı olması sosyalleşme ve yaşamlarının sonraki süreçlerinde topluma uyum sağlaması açısından önemli unsurlardandır (Asher vd., 1984; Akt. Tekce, 2019).

Çocuklar, akranlarıyla bir araya gelme şansını, geçirdikleri zaman dolayısıyla, en fazla okul ortamlarında bulmaktadırlar. Okul ortamları sosyal, davranışsal ve kültürel anlamda pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler olumlu olabileceği gibi olumsuz durumlara da yol açabilmektedir. Bu olumsuz durumların temelini ise şiddet ve saldırganlık unsurları oluşturmaktadır. Kendini savunma konusunda yetersiz olan çocuğun diğer çocuk/çocuklar tarafından kasıtlı olarak saldırganlık unsurlarıyla karşılaşması ya da şiddet görmesi akran zorbalığı olarak tanımlanabilir (Olweus, 1993; Salmivalli vd., 1997). Akran zorbalığı, mağdur açısından ele alındığında bir kişi tarafından ya da bir grup tarafından mağdur edilme, kişinin zorbalığa uğramasındaki neden ve maruz kalınan zorbalığın sıklığı gibi farklı şekillerde ele alınabilir. Ele alınan durumların her biri zorbalığın etkilerini incelemek açısından önemli görülmektedir (Rigby, 2003). Çocukların zorbalığa maruz kaldığı yerler oyun alanları, otobüs durakları, sosyal alanlar gibi alanlarken bunun yanı sıra zorbalık vakalarının en sık yaşandığı yerler okul ve sınıf ortamları, okul bahçeleridir (Kristensen ve Smith, 2003; Rigby ve Johnson, 2005). Okul iklimi içerisinde akran zorbalığına sebep olan saldırganlık ve şiddet yalnızca zorba ve mağdur öğrencileri değil aynı zamanda okula devam eden diğer öğrencileri de fiziksel, sosyal ve ruhsal açıdan olumsuz etkilemektedir (Aksoy, 2019; Öztürk, 2019). Saldırganlık unsuru çoğu zaman şiddet ya da zorbalık kavramının yerine kullanılsa da bu kavramlar birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Şiddet, başkalarına zarar vermek amacıyla uygulanan kaba kuvvetin kişileri bazı haklardan mahrum edebilecek şekilde adaletsiz biçimde kullanılması olarak tanımlanırken saldırganlık başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Morrison vd., 1994; Akt. Yavuzer, 2011). Zorbalık ise fiziksel olarak (dövme, vurma, tekme atma vb.) ortaya çıktığı durumlarda şiddetle örtüşürken yalnızca fiziksel olarak ortaya çıkmaması yönüyle şiddet kavramına göre farklılaşır (Gökler, 2009). Zorbalık kavramı, zorbanın mağdur öğrenciye göstermiş olduğu davranışı kasıtlı olarak yapması, yapılan eylemin süreklilik arz etmesi ve zorba öğrenci ile mağdur öğrenci arasında güç dengesizliği olması gibi nedenlerle saldırganlıktan ayrılır (Çankaya, 2011; Gökler, 2009; Uysal ve Dinçer, 2012). Saldırganlık ve zorbalık kavramları bu çerçevede değerlendirildiğinde zorbalığın saldırganlık unsurunun alt öğelerinden biri olduğu söylenebilir (Olafsen ve Viemerö, 2000). Bu bağlamda saldırganlık kavramının içerisinde şiddet ve zorbalık kavramlarını da barındıran daha geniş anlama sahip bir kavram olduğundan söz edilebilir.

Okul zorbalığının mevcut olduğu durumlarda bir ya da birden fazla öğrencinin kendilerinden güçsüz öğrencileri kasıtlı şekilde sürekli olarak huzursuz etme durumları söz konusudur. Okullarda sıklıkla yer alan ve akran zorbalığı olarak adlandırılan şiddet olayları, güçsüz öğrencilerin

kendilerine oranla daha güçlü, popüler veya bedensel olarak daha iri olan öğrenciler tarafından psikolojik, sözel ya da fiziksel olarak zarar görmelerine yol açmaktadır (Özken ve Gökçeşlan, 2010; Doğan Çevirgen, 2018). Akranları tarafından zorbalığa uğrayan öğrenciler fiziksel temas, alay etme, dalga geçme, kötü sözler söyleme, küfretme, küçük düşürücü ifadeler kullanma, dışlama, vurma, lakap takma gibi davranışlara maruz kalmaktadırlar (Dündar, 2011; Gültekin, 2003; Keskin, 2010; Pişkin, 2002).

Akran zorbalığı öğrencilerin karşısına çeşitli şekillerde çıkmaktadır. Akran zorbalığı, türlerine göre incelendiğinde fiziksel akran zorbalığı, duygusal akran zorbalığı, sözlü akran zorbalığı, cinsel akran zorbalığı, siber akran zorbalığı, etnik akran zorbalığı ve homofobik akran zorbalığı olarak sınıflandırılabilir. (Gültekin, 2003; Keskin, 2010; Kocatürk, 2014; Sezen, 2018; Şahin ve Doğan, 2018). Yapılan akran zorbalığının nedenlerini çocuğun ebeveynlerinden almış olduğu genetik özellikler, okul ortamı, medya, çocuğun cinsiyeti, yaşı, sosyoekonomik durum ve çocuğun şahsi özellikleri olarak sıralayan Keskin (2010), zorba çocukları ise zor durumlardan kurtulmayı iyi bilen, kaygı düzeyleri düşük, çevrelerine isteyerek zarar veren, karşısındakine güçlü görünmeyi amaçlayan saldırgan davranışlara sahip bireyler olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak akran zorbalığının aile, okul ortamı, sosyoekonomik durum ve kişilik yapısı gibi nedenlerle ortaya çıktığı ve bu davranışları sergileyen çocukların akranlarına güçlü görünmeye çalışarak saldırgan davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Akran zorbalığının önemli bir faktörü de okul iklimidir. Olumlu okul ikliminde zorbalık en aza inerken, olumsuz okul ikliminde zorbalığın yaygın şekilde görüldüğü belirtilmektedir (Aybek, Ercan, Güven ve Salar, 2022). Literatür incelendiğinde akran zorbalığının okul iklimi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Hamlin (2020), olumlu okul ikliminde öğrencilerin kendilerini zorbalıktan ve şiddetten uzak, güvende hissettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde olumlu okul ikliminin öğrencilerin zorbalıkla başa çıkmayı (Mischel ve Kitsantas, 2020), öğrencilerin ruh sağlığına katkı sunacağı (Salle, Wang, Parris ve Brown, 2017) ifade edilmektedir.

Çocuklar için en temel haklardan biri olan eğitim hakkı; dil, din, etnik köken ayrımı olmadan her çocuğun sahip olması gereken hak olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2018; Bakır ve Akcan, 2021; Turan, 2019). Çocuklar sahip olmaları gereken bu haktan çeşitli sebeplerle mahrum kalabilmektedirler. Bu duruma örnek olarak ülkelerinden farklı sebeplerle göç eden çocukların eğitim haklarının sekteye uğradığı, göç ettikleri yerlerde birtakım eğitimsel zorluklarla karşılaştıkları verilebilir (Delen, 2018). Mülteci öğrenciler, göç etmek zorunda kaldıkları ülkenin etnik yapısı, dili ve düşünce biçimindeki farklılıklar nedeniyle gittikleri ülke toplumuna alışmakta zorluk çekmektedirler. Alışmakta yaşadıkları güçlükler bu öğrencilerin içe kapanmasına ve kendi topluluklarının dışına çıkmadan sosyal gelişimlerini yeterli düzeyde tamamlayamamalarına neden olmaktadır (Atamtürk, 2019).

Göç ettikleri yerde eğitimlerine devam eden göçmen/mülteci öğrencilerin, ülkelerinde yaşanan savaşın da etkileri ile, yaşamış oldukları travmalar eğitim süreçlerinde bazı problemleri doğurmaktadır. Göçmen/mülteci öğrencilerin karşılaştıkları problemlerden biri dil problemidir. Bu öğrenciler yalnızca dilleri ile değil kültürleri, yaşayış biçimleri, gelenekleri ve alışkanlıkları ile de göç ettikleri ülke insanlarından ayrılmaktadır. Bu durum okul iklimi içerisinde öğrencilerin birbirlerini anlamasında büyük bir engeldir. Bu engel beraberinde akran zorbalığını da getirmektedir (Atamtürk, 2019; Karataş, 2019; Saklan, 2018). Yaşamış oldukları iç savaşın sonucu olan çaresizlik ve ruhsal çöküntü ile bu çocuklar psikolojik olarak kırılabilir bir yapıya sahiptirler. Bu çocukların maruz kaldıkları akran zorbalığı kendilerini yetersiz hissetmelerine, olumsuz benlik algılarının ortaya çıkmasına, etraflarında yaşanan olaylara karşı korkuyla yaklaşmalarına ve travma sonrası stres bozukluklarının artmasına sebep olabilir (Altıntaş, 2018). Bu bağlamda ülkelerinden göç etmek zorunda kalan mülteci öğrencilerin gittikleri okullarda birtakım akran zorbalıklarına maruz kaldıkları söylenebilir. Öğrencilerin davranış problemlerine çözüm bulma ve düzenleme konusunda öğretmenlerin çözüm stratejileri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda zorbalık davranışlarıyla sıklıkla karşılaşmaktadırlar (Atış Akyol vd., 2018). Yaşanan akran zorbalıklarının yol açtığı disiplin sorunları öğretmenlerin sınıf yönetiminde de çeşitli sıkıntılar yaşamasına sebep olmaktadır (Saklan, 2018). Buradan hareketle öğretmenlerin hem sınıftaki düzeni sağlamada hem de öğrencilerin çeşitli davranış problemlerinin önüne geçmede önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışma ile akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin durumu sınıf öğretmenlerinin gözünden incelenmeye çalışılmıştır.

Bu anlamda ilgili alanyazın tarandığında yapılan çalışmaların daha çok göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar üzerinde yoğunlaştığı (Akcan, 2022; Altıntaş, 2018; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Erdem, 2017; Keskin, Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Şahin ve Doğan, 2018; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018) bununla birlikte göçmen öğrencilerin uyum süreçleri ile ilgili de (Apak, 2014; Saklan, 2018; Yüce, 2018) çalışmaların bulunduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazında akran zorbalığına yönelik yapılan çalışmaların (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018; Balak, 2017; Bulgurcu, 2011; Çankaya, 2011; Dündar, 2011; Gökler, 2009; Gülay, 2009; Hamurcu, 2020) okullardaki akran zorbalığını ele aldığı fakat göçmen öğrencilere yönelik çalışmaların yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Atamtürk'ün (2019) yapmış olduğu "Türk ve Suriyeli Çocuklarda Benlik Saygısı, Akran Zorbalığı ve Sosyal Destek" adlı çalışma bu araştırmayla benzerlik göstermekteyken örneklem açısından farklılaştığı görülmektedir. Atamtürk (2019) akran zorbalığını öğrenciler gözünden incelerken yapılacak olan bu çalışmada göçmen öğrencilere yönelik akran zorbalığı sınıf öğretmenlerinin gözünden incelenecektir.

İlgili alanyazın taraması neticesinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin göçmen öğrencilere ve akran zorbalığına yönelik fikirlerinin, karşılaştıkları zorbalık türlerinin ve bu zorbalıkları durdurmak adına çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerine fikir vermesi açısından yol gösterici olması beklenmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin durumunu incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Göçmen/mülteci öğrenciler ve Türk öğrenciler arasında akran zorbalığı vakaları var mı? Evet ise;
 - Zorbalığın nedenleri nedir?
 - Bunlar nelerdir (Zorbalık Türleri)?
 - Zorba ve mağdur öğrenci özellikleri nedir?
 - Zorbalık vakaları karşısında mağdur öğrencilerin verdikleri tepkiler nelerdir?
2. Öğretmenlerin tanık oldukları akran zorbalığına yönelik uygulamaları ve müdahale stratejileri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığı açısından göçmen/mülteci öğrencilerin durumunu incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olay, ortam, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı olarak incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Gerçek hayatın güncel sorunlarına yönelik olan ve araştırılan konunun ayrıntılı incelenmesini sağlayan bu araştırma türü, ilgili duruma ilişkin detaylı ve betimsel bir anlayış kazanımını amaçlamaktadır (Creswell, 2016; Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada durum çalışması türlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninde bir kişi, okul, kurum veya program gibi tek bir analizle ilgili olarak derinlemesine ve ayrıntılı araştırmanın bütüncül bir şekilde yapılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmek amaçlandığından çalışma bu desenle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde bulunan dört ilkokulda görev alan toplam sekiz öğretmenden oluşmaktadır. Her bir okuldan bir kadın bir erkek öğretmen seçilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde örnekleme, belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşturulur. Belirlenen ölçütler sonrasında ölçütleri karşılayan kişiler örnekleme dâhil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da çalışma grubunun

saptanmasında; her okuldan bir erkek bir kadın öğretmen olmasına, seçilen öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olmalarına, en az 5 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları ve görev yaptıkları okullarda Türk öğrencilerle birlikte göçmen/mülteci öğrencilere eğitim vermeleri ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada veriler, nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi yoluyla toplanmıştır. Görüşme yöntemi, verilerin katılımcılara sorulan sorular doğrultusunda sözlü iletişim yoluyla elde edilmesine dayanmaktadır. Yapılan görüşmelerde söylenenlerin derinliğinin ortaya çıkarılması için birçok araştırmacı katılımcıların düşüncelerini ifade etmesi sırasında yazılı anlatım yerine sözlü anlatımı tercih etmektedir (Karasar, 2020). Bu çalışmada da görüşmeler yüz yüze yapılmış olup yapılan görüşmeler ise ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yapılan görüşmede araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular belirlendikten sonra sorular üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş, alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda tekrar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda formdaki bazı sorular çıkarılıp bazıları ise düzeltilmiştir. Çalışma kapsamında veri toplama sürecinde katılımcıların düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturmaya çalışılmıştır. Görüşme öncesinde araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerden ses kayıt cihazı kullanımına yönelik izin alınmış ve istedikleri zaman hiçbir sebep belirtmeksizin görüşmeyi sonlandırabilecekleri özellikle belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, bireyin davranışlarını ve doğasını tanımlama konusunda dolaylı yollarla çalışmaya olanak tanıyan bir tekniktir. İçerik analizinde amaç, metnin içerisinde yer alan belirli kelimelerin ya da kavramların var olup olmadığını belirlemektir. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların var olup olmadığını, manalarını, birbirleri ile alakalarını belirleyip çözümlenerek metinlerdeki mesajla alakalı çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2020). Verilerin analizi sonucunda kod ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda veri kaybını önlemek amacıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler katılımcılara gönderilerek katılımcıların verileri teyit etmesi sağlanmıştır. Elde edilen verilerin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirlik işe koşulmuş araştırma verileri hem araştırmacı hem de bir alan uzmanı tarafından bağımsız biçimde incelenerek kodlara ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulguların okuyucular tarafından rahat bir şekilde

anlaşılması ve desteklenmesi amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntıların hangi öğretmene ait olduğunu belirleme doğrultusunda, öğretmenlere numara verilmiş, çalışmada yer verilen doğrudan alıntılarının sonlarında (ÖK1, ÖK2, ..., ÖE1, ÖE2) kodlar belirtilmiştir. Öğretmenlere verilen kodlardaki ilk harf olan 'Ö', öğretmeni temsil etmektedir. Sonraki harfler olan K(Kadın) ve E(Erkek) harfleri ise öğretmenlerin cinsiyetini sayılar ise katılımcıların sırasını temsil etmektedir. İşlemlerin adım adım açık bir şekilde belirtilmesinin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi= 20/08/2021
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-39083294-050.99-76956

Bulgular

Bu bölümde yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

Görüşmeler sırasında göçmen/mülteci öğrencilere uygulanan akran zorbalığı nedenlerine yönelik görüşlerini belirtmeleri amacıyla katılımcılara çeşitli sorular sorulmuş, katılımcıların görüşleri doğrultusunda "Göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenleri" teması oluşturulmuştur. Bu temaya yönelik olarak katılımcılardan elde edilen kodlamalara Çizelge 1'de yer verilmiştir.

Çizelge 1. Sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenlerine ilişkin görüşleri

1.Tema: Göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenleri	
Kodlar	f
Dil kaynaklı iletişim zorluğu	4
Türk ailelerin ön yargısı	4
Uyum sağlayamama	3
Haklarının yendiğini düşünme	2
Kabullenmek istememe	2
İrk ayrımı yapma	1
Yardım eşitsizliği	1
Dil kaynaklı yanlış anlaşılma	1

Çizelge 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre göçmen/mülteci öğrencilerin akran zorbalığına uğrama nedenleri arasında en çok ifade edilen sebeplerin "dil kaynaklı iletişim zorluğu" (4) ve "Türk ailelerin ön yargısı" (4) olduğu görülmektedir. Öğretmenler ikinci sıklıkla ise öğrencilerin "uyum sağlayamama" (3) nedeni ile akran zorbalığına uğradıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin ardından "Türk öğrencilerin haklarının yendiğini düşünmesi" (2), "Göçmen/mülteci öğrencileri kabullenmek istememeleri" (2), "İrk ayrımı yapma" (1), "Yardım eşitsizliği" (1), "Dil kaynaklı yanlış anlaşılma" (1) kaynaklı akran zorbalıklarına uğradıklarını belirtmişlerdir.

"Mesela bizimkiler onlara diyelim ki bir şey yapıyorsa o anlamıyor dilden dolayı anlamıyor belki bu sefer sanki haksızlık yaptığını düşünüyor ya da bana şöyle davrandı diyor şikâyetinde bulunuyor mesela. Aslında ortada şikâyet edilecek bir durum olmasa bile karşılıklı iletişim kuramamaktan gelen bir şey var sıkıntı oluyor." (ÖE1)

"Bir de bu yapılan yardımlar ondan sonra her şey Piktes Profesinde olduğu için yabancı öğrencilere yapıldığı için diğer çocukların gözünde sanki kendi hakları çalıyor gibi bir his uyandı ve ne yaptılar onlara karşı cepheleştiler." (ÖK1)

"Öğrenciler zaten genelde ailelerin önyargısı ile dolmuş şekilde geldikleri için çok da kabullenmek istemiyorlardı açıkçası. E bu da zorbalığa ortam oluşturuyor haliyle." (ÖE2)

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında Türk öğrencilerin ailelerinin de etkisi ile göçmen/mülteci öğrencilere zorbalık uyguladıkları, bu zorbalıkların dil farklılığı nedeniyle yaşanan iletişimsizlik, uyum sağlamada yaşanan zorluklar ve öğrencilere yapılan yardımlarda ayrımcı davranılması sonucunda Türk öğrencilerde oluşan haklarının yendiği düşüncesi ile meydana geldiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerine "Sınıfınızda göçmen çocuklar ve Türk öğrenciler arasında akran zorbalığı vakaları ile karşılaşılıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiş ve bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak göçmen/mülteci öğrencilerin karşılaştıkları zorbalık türlerine ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar Çizelge2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığı türlerine ilişkin görüşleri

2.Tema: Göçmen/mülteci öğrencilere yönelik akran zorbalığının nedenleri	
Alt Tema: Fiziksel zorbalık	
Kodlar	f
Vurma	6
İtme	3
Köşeye sıkıştırma	2
Yaralama	1
Tekme atma	1
Eşyalara zarar verme	1
Saldırma	1
Alt Tema: Sözel zorbalık	
Kodlar	f
İncitici konuşma	5
Tehdit etme	2
Küfretme	2
Lakap takma	2
Bağırma	1
İftira	1
Alt Tema: Sosyal zorbalık	
Kodlar	f
Dalga geçme	3
Dışlama	3
Oyuna almama	2
Gruplaşma	2
Küçük düşürme	1

Çizelge 2 incelendiğinde göçmen/mülteci öğrencilerin fiziksel zorbalık çeşitlerinden en fazla “Vurma” (6); sözel zorbalık çeşitlerinden en fazla “İncitici konuşma” (5); sosyal zorbalık çeşitlerinden en fazla “Dalga geçme” (3) ile karşılaştıklarını, cinsel zorbalık vakalarıyla ise hiç karşılaşmadıkları görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrencilere uygulanan zorbalık türlerine ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“İşte şey dedi arkadaşına siz dedi bizim ülkemize geldiğiniz sizin insanların işte şey dedi bir tane Suriyeli dedi Türkü öldürmüş boğazını kesmiş diyerekten dedi ve o da çocuğa bu şekilde saldırdı.” (ÖK1)

“Tabi dediğim gibi sen Suriyelisin sen pissen annem dedi ki onlar Arap onlarla konuşma muhabbeti çok oldu.” (ÖK3)

“Dedim ya canım oturmasın demesi bile yine bir Türk öğrencinin söylediği bu. Hani Suriyeli öğrenci sesini çıkarmıyor. Dışlamak gibi. Suriyeli öğrenci sesini çıkarmıyor ama Türk öğrenci yapıyordu.” (ÖK4)

Sınıf öğretmenlerine “Zorba ve mağdur öğrenci özellikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, elde edilen veriler Çizelge 3’te gösterilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde öğretmenlerin zorba öğrencileri en fazla sıklıkla “Dışlayıcı” (4), “Aile içi şiddet gören” (4), “Hırçın” (4) en az sıklıkla “Düşüncesiz” (1), “Kırıcı” (1), “Şımarık” (1), “Artist” (1), “Dayak arsız” (1) olarak tanımladıkları; zorbalığa uğrayan mağdur konumundaki göçmen/mülteci öğrencileri ise en fazla sıklıkla “İçine kapanık” (7) en az sıklıkla “Yönetilmeye

ihtiyaç duyan” (1), “Ailevi sorun yaşayan” (1), “Heyecanlı” (1), “Bunalımlı” (1) ve “Değer görmeyen” (1) olarak nitelendirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin zorba ve mağdur öğrenci özelliklerine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yani genelde zorba olan öğrenciler şiddete meyilli oluyorlar. Yani zarar vermekten hoşlanıyorlar. Yani öyle bir psikolojileri var. Zarar vermek için yer arıyorlar kolluyorlar kendilerini.” (ÖE4)

“İşte baba hapiste anne bırakmış gitmiş. Ondan sonra ne bileyim veya anne baba sürekli kavga ediyor sürekli şiddet olan bir evde olan öğrenciler daha böyle mağdurlar. Ama bakıyorum zorbalılar daha böyle özellikle benim sınıfımda, Suriyeli öğrencilerde bu çok var, erkek öğrencilerim şımartılmışlar. Tek erkek, bir sürü kız kardeşi var. Şımartılmışlar onlar evde gördüğü saltanatı okulda kendileri yapmak istiyorlar.” (ÖK3)

“Çekingenklik görüyorum, içine kapanma görüyorum yani gruba girememe utanma gibi kendisi ezilmiş gibi ötelenmiş gibi yani sanki ötelenmiş gibi görüyorum zorbalığa uğrayan öğrenciyi tamam mı o şekilde görüyorum kendisini. Bir heyecan, kendini ifade edememe, davranışlarında bir tutukluk bu şekilde gruba girememe gibi çünkü hani o zorbalığa maruz kaldığı için kendini küçük düşmüş hissettiği için gruba giremediği için, kendi akranlarının arasına giremediği için bunalıma girmiş oluyor” (ÖE1)

Çizelge 3. Sınıf öğretmenlerinin zorba ve mağdur öğrenci özelliklerine ilişkin görüşleri

3.Tema: Zorba ve mağdur öğrenci özellikleri	
Alt Tema: Zorba öğrencilerin özellikleri	
Kodlar	f
Dışlayıcı	4
Aile içi şiddet gören	4
Hırçın	4
Oyuna almayan	2
Şiddete meyilli	2
Zarar verici	2
Üstün olmaya çabalayan	2
Dikkat çekmeye çalışan	2
Yaşça büyük	2
İri	2
Düşüncesiz	1
Kırıcı	1
Şımarık	1
Artist	1
Dayak arsız	1
Alt Tema: Mağdur öğrencilerin özellikleri	
Kodlar	f
İçine kapanık	7
İletişim kurmakta zorlanan	3
Dışlanmış	2
Pasif	2
Çaresiz	2
Kendini küçük gören	2
Korkak	2
Mutsuz	2
Utangaç	2
Kendini ifade edemeyen	2
Yönetilmeye ihtiyaç duyan	1
Ailevi sorun yaşayan	1
Heyecanlı	1
Bunalımlı	1
Değer görmeyen	1
Zayıf	1
Fiziksel açıdan küçük	1

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında zorba öğrencilerin daha çok dışlayıcı tavırlar sergiledikleri mağdur öğrencilerin ise dışlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu zorba öğrencilerin aile içi şiddet gördüklerini, bundan etkilenerek zorbalık davranışı sergilediklerini söylerken öğretmenlerden bir tanesi zorba öğrencilerin ailesi tarafından şımartıldığını mağdur öğrencinin ise aile içi şiddet gördüğünü belirtmiştir. Zorba öğrencilerin özelliklerine bakıldığında fiziksel açıdan daha iri, yaşça daha büyük oldukları mağdur öğrencilerin ise zayıf ve fiziksel açıdan daha küçük oldukları belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine “Zorbalığa uğrayan göçmen öğrencilerin zorbalık davranışı karşısında tepkileri neler oluyor?” sorusu sorulmuş öğretmenlerin bu soru hakkındaki görüşlerine yönelik “Zorbalık davranışı karşısında mağdur öğrencilerin verdikleri tepkiler teması” oluşturulmuştur. Elde edilen verilere Çizelge4’te yer verilmiştir. Çizelge 4 incelendiğinde öğretmenler zorbalığa uğrayan göçmen/mülteci öğrencilerin davranışsal olarak en fazla sıklıkla “Karşılık verme” (5) ve “Şikâyet etme” (5);

en az sıklıkla ise “Güçlü görünmeye çalışma” (1) ve “Rehber öğretmenle görüşme” (1) tepkilerini verdiklerini belirtmişlerdir. Duygusal olarak verilen tepkilere bakıldığında ise en fazla sıklıkla “İçe kapanma” (5) en az sıklıkla “Okuldan soğuma” (1) olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığına uğrayan mağdur öğrencilere yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Yani bazen hiç söylemiyor korkuyor. Bana bile söylemiyor. Sonra ben aileden duyuyorum bu buna böyle yapıyor musun falan diye. Çünkü hani o çocuklar ben söylersem öğretmene bana daha çok zorbalık yapar düşüncesiyle.” (ÖE3)

“Yani mağdur öğrenci eğer sessizse zaten içine kapanıyor söylemiyor bir de aciz hissetme durumu da oluyor çocuk ne yapacağını bilmiyor ki ne tepki verse bu zorbalık durur diye aciz hissediyor işte. (ÖE2)

Çizelge 4. Sınıf öğretmenlerinin zorba ve mağdur öğrenci özelliklerine ilişkin görüşleri

4.Tema: Zorbalık vakaları karşısında mağdur öğrencilerin verdikleri tepkiler	
Alt Tema: Davranışsal Tepkiler	
Kodlar	f
Karşılık verme	5
Şikâyet etme	5
Sesini çıkarmama	2
Küfretme	2
Kendi aralarında birleşme	2
Okula gelmek istememe	2
Kabullenme	2
Güçlü görünmeye çalışma	1
Rehber öğretmenle görüşme	1
Alt Tema: Duygusal Tepkiler	
Kodlar	f
İçe kapanma	5
Korkma	3
Kin besleme	2
Aciz hissetme	2
Okuldan soğuma	1
Üzülme	1

Çizelge 5. Sınıf öğretmenlerinin karşılaşılan zorbalık vakalarına müdahale yöntemlerine ilişkin görüşleri

5.Tema: Karşılaşılan zorbalık vakalarına yönelik müdahale yöntemleri	
Alt Tema: Müdahale Yöntemleri	
Kodlar	f
Görüşme	8
Empati kurmaya teşvik etme	7
Ayrımcı davranmama	5
Öğrencileri karışık oturtma	4
Birbirini tanıma fırsatı sunma	3
Paylaşım olanağı sunma	3
Ayrımcı ifadeleri yasaklama	2
Alt Tema: Çözüm için Ulaşılan Kaynaklar	
Kodlar	f
Birebir görüşme	8
Aile ile görüşme	8
Rehberlik servisine yönlendirme	7

"Yani sınıfta gözlemlediğim bir grup öğrenci sadece kendi aralarında oynayarak buna bir çözüm bulduklarını düşünüyorum ben. Diğer grupla yani Türk arkadaşlarıyla iletişimi kesmiş durumdadır. Kendi birkaç arkadaş çevresi ile aynı dili konuşabildikleri için, daha iyi anlaşabildikleri için bu zorbalıktan kaçmak amacıyla kendi aralarında oynuyorlar." (ÖK2)

Sınıf öğretmenlerine karşılaştıkları zorbalık vakalarıyla nasıl baş ettikleri, müdahale yöntemleri ve başvurdukları kaynakları saptamak amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiş, alınan görüşler doğrultusunda "Karşılaşılan zorbalık vakalarına yönelik müdahale yöntemleri teması" oluşturulmuştur. Elde edilen verilere Çizelge5'te yer verilmiştir.

Çizelge 5 incelendiğinde öğretmenlerin tümünün müdahale yöntemi olarak "Görüşmeyi" (8) tercih ettikleri ikinci sıklıkla ise "Öğrencileri empati kurmaya teşvik ettikleri "(7) görülmektedir. Tabloya göre öğretmenler en az sıklıkla ise "Ayrımcı ifadeleri yasaklama" yoluyla müdahale etmişlerdir. Bununla birlikte zorbalık vakaları

sonucunda tüm öğretmenlerin "birebir görüşme" (8) ve "aile ile görüşmeye" (8) yöneldikleri çoğu öğretmenin ise "rehberlik servisinde" (7) yararlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin zorbalık vakaları karşısında uyguladıkları müdahale yöntemleri ve ulaştıkları kaynaklara yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Ya ben sınıf içerisinde genellikle karışık oturtuyordum öğrencilerimi. O zamanlar pandemi yoktu çocuklar arkadaşlarıyla yan yana oturuyorlardı. Bir göçmen öğrencimin yanına işte bir tane Türk öğrencimi oturtuyordum ki bu şekilde arkadaş olsunlar ve birbirlerine zarar vermesinler. Bu da açıkçası etkili oldu birbirleriyle kaynaştıktan sonra birbirlerine zarar verme durumları da ortadan kalktı üç yıldan beri" (ÖE4)

"Ben onların yaşadığı zorlukları dile getirip aynı durumda biz olsak aynı şekilde gitsek nasıl davranırdık niye çocukların empati kurmasını sağlıyorum. Empati kurduklarında daha kolay bakmaya başlıyorlar ve hep birlikte oyunlar oynayarak işte bir araya gelerek birbirlerini

taniyarak çocukların bu durumu atmalarını sağlıyorum.” (ÖK1)

“Hep bir arada tuttum o neyse diğeri de o hiç ayırmadım onları. Hatta mesela Suriyeli lafını da yasakladım. Bunun nedeni de Suriyeli diye çok fazla söylüyorlardı. Suriyeli çocuklar da üzülüyordu. Bu yüzden yasakladım mesela.” (ÖK3)

Öğretmenlerin çoğu uygulanan müdahale yöntemlerinde ilk önce öğrenci ile görüşme sağladıkları çözüme ulaşamadıkları takdirde önce aile ile iletişime geçme yine sonuç alınmazsa rehberlik servisine yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler müdahale için ulaşılan kaynaklar konusunda okul idaresine başvurdukları yönünde görüş belirtmemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerine “Türk öğrenciler ile göçmen öğrenciler arasındaki zorbalık vakalarını azaltmak için sizce neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiş, alınan görüşler doğrultusunda “Öğretmenlerin zorbalık vakalarını azaltmaya yönelik önerileri teması” oluşturulmuştur. Elde edilen verilere Çizelge6’da yer verilmiştir.

Çizelge 6 incelendiğinde “Öğretmenlerin Zorbalık vakalarını Azaltmaya Yönelik Önerileri” temasına ait dört alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar “Sınıf içi uygulama önerileri”, “Okul bazında uygulama önerileri”, “Öğretmenlere yönelik uygulama önerileri” ve “Velilere

yönelik uygulama önerileri” olarak saptanmıştır. Sınıf içi uygulama önerileri alt temasında en çok tekrar eden kodların “Empati çalışmaları” (6) ve “Grup çalışmaları” (6); en az tekrar eden kodun ise “Film izletme” (1) olduğu görülmektedir. Okul bazında uygulama önerileri alt temasına ilişkin en çok tekrar eden kod “Sportif etkinlikler” (4), en az tekrar eden kod ise “Halk oyunları” (1) olmuştur. Öğretmene yönelik uygulama önerileri alt teması incelendiğinde “Hizmet içi eğitim” (2) ve “Seminer” (1) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Velilere yönelik uygulama önerileri alt temasına bakıldığında ise en fazla kişi tarafından tekrar edilen kod “Veli toplantıları” (6) olurken en az tekrar edilen kodların “Kermes” (1), “Sinema” (1) ve “Kahvaltı” (1) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin zorbalık vakalarını azaltmaya yönelik önerilerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yani uyum programları uygulanabilir. Ben mesela sınıfım içerisinde sportif etkinlikler yaptım. Takım halinde yapılan sportif etkinliklerde karışık şekilde yarışmalar düzenledim.” (ÖE4)

“Türk ve göçmen ailelerin kaynaşabilmesi için sınıf içi etkinlikler düzenlenebilir. İşte pikniktir, kahvaltıdır. Ailelerin de katılabileceği kaynaşabileceği etkinlikler düzenlenebilir. Bu şekilde kaynaşma sağlanırsa zorbalık vakaları da azalabilir.” (ÖK2)

Çizelge 6. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı vakalarını azaltmaya yönelik önerilerine ilişkin görüşleri

6.Tema: Öğretmenlerin zorbalık vakalarını azaltmaya yönelik önerileri	
Alt Tema: Sınıf içi uygulama önerileri	
Kodlar	f
Empati çalışmaları	6
Grup çalışması	6
Oyun	4
Örnek olay çalışmaları	3
Drama	2
Yerli malı	2
Film izletme	6
Alt Tema: Okul bazında uygulama önerileri	
Kodlar	f
Sportif etkinlikler	4
Uyum programları	3
Ulusal bayram etkinlikleri	2
Yarışma ve turnuvalar	2
Halk oyunları	1
Alt Tema: Öğretmenlere yönelik uygulama önerileri	
Kodlar	f
Hizmet içi eğitim	2
Seminer	1
Alt Tema: Velilere yönelik uygulama önerileri	
Kodlar	f
Veli toplantıları	6
Sosyalleşme çalışmaları	5
Bilinçlendirme çalışmaları	4
Okuma bayramı	3
Piknik	2
Kermes	1
Sinema	1
Kahvaltı	1

"Yani başta öğretmenlerin bu konuda kendini geliştirmesi gerekiyor. Sonuçta öğretmen biziz yani bunu çocuklara. Bunun için de hizmet içi eğitim ya da seminer verilebilir bizlere mesela." (ÖE2).

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde zorbalık vakalarının diğer yıllara nazaran birinci sınıfta daha fazla olduğu bunun nedeninin ise Türk ve göçmen/mülteci öğrencilerin birbirlerini çok fazla tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Türk öğrencilerin ailelerinden kaynaklı göçmen/mülteci öğrencilere karşı ön yargıyla okula başladıkları bunun da zorbalık vakalarını arttığını belirtmişlerdir. Bu durumu önlemek amacıyla birinci sınıfta yalnızca öğrencileri değil velileri de sosyalleştirmek amacıyla birtakım etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ailelerinden çok fazla etkilendikleri için öncelikli olarak ailelere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması gerektiğine yer vermişlerdir.

Katılımcıların görüşlerine göre akran zorbalığı vakalarını azaltmaya yönelik yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf içi uygulama önerileri: Empati çalışmaları, grup çalışması, oyun, örnek olay çalışmaları, drama, yerli malı, film izletme
- Okul bazında uygulama önerileri: Sportif etkinlikler, uyum programları, ulusal bayram etkinlikleri, halk oyunları, yarışma ve turnuvalar
- Öğretmenlere yönelik uygulama önerileri: Hizmet içi eğitim, seminer
- Aileye yönelik uygulama önerileri: Veli toplantıları, sosyalleşme çalışmaları, bilinçlendirme çalışmaları, okuma bayramı, piknik, kermes, sinema.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Suriye'de yaşanan savaş ve çevre ülkelerdeki sosyolojik hareketler nedeniyle Türkiye yoğun bir göç almıştır. Göç nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan göçmen/mülteci çocuklar çeşitli problemlerle karşılaşmışlardır. Bu problemlerden birinin akran zorbalığı vakaları olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmalar, akran zorbalığının tek boyutlu değil, birey, aile, akran grubunun özellikleri, okul iklimi ve toplumsal kültürün etkilediği çok boyutlu bir yapısının olduğunu ortaya koymaktadır (Mischel ve Kitsantas, 2020). Bu çalışmada sınıfında göçmen/mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıf öğretmenlerinin göçmen/mülteci öğrenciler ve akran zorbalığına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek ve bu görüşleri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Katılımcıların görüşleri aracılığıyla elde edilen sonuçlara göre göçmen/mülteci öğrenciler eğitim almak üzere gittikleri okullarda Türk akranları tarafından çeşitli zorbalıklara maruz kalmaktadırlar. Karşılaşılan bu zorbalık vakalarının nedenlerine bakıldığında karşılaşılan vakaların dil kaynaklı iletişim zorluğu ve uyum sağlayamamaktan kaynaklandığı görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer olarak Mercan, Uzun ve Bütün (2016), yapmış oldukları çalışmada mülteci çocukların

karşılaştıkları zorlukların başında dil farklılığının olduğunu ifade etmişlerdir. Yüce (2018) ise çalışmasında Suriyeli öğrencilerin okula uyumunda dil engelinin en önemli faktörlerden olduğunu belirtmiştir. Bu durumun Türk-göçmen/mülteci öğrencilerin birbirine uyum sürecini uzattığı, aralarında akran zorbalığı vakalarının yaşanmasına ortam hazırladığı söylenebilir. Nitekim katılımcı görüşlerine göre Türkmen öğrencilerin dil bilmeleri nedeni ile okula daha çabuk uyum sağladıkları, iletişim kurmakta zorlanmadıkları için zorbalık vakalarıyla diğer göçmen/mülteci öğrencilere nispeten daha az karşılaştıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda, Yüce (2018) çalışmasında Türkmen çocukların Türkçe bilgisinin okula uyumu olumlu etkilediğini Türk öğrencilerle daha kolay anlaşabildiklerini dile getirmiştir. Ayrıca Şahin ve Doğan (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin dil engeli nedeniyle Suriyeli öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle iletişime geçemediklerini, Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki ilişkide akranları tarafından kabullenici, olumlu ve yardımsever bir tutumla karşılaşan Suriyeli öğrencilerin okula daha iyi uyum sağlayabildikleri ancak ayrımcı bir tutum ile karşılaşan Suriyelilerin okula uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmen ve diğer yetişkin okul paydaşlarının algıları (Doll ve ark. 2004), okul ikliminin özellikleri (Kasen ve ark. 2004), sınıf ekolojisi (Rodkin 2004) gibi faktörler bu duruma doğrudan etki etmektedir.

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında fiziksel (vurma, itme, köşeye sıkıştırma, vb.), sözel (incitici konuşma, tehdit etme, dışlama, vb.) ve sosyal (dışlama, dalga geçme, oyuna almama, vb.) zorbalıkla karşılaştıkları fakat cinsel zorbalık vakalarıyla karşılaşmadıkları görülmüştür. Genç (2007), bu bulgulara benzer olarak genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimini incelediği çalışmasında sözel ve fiziksel zorbalık vakalarının çok yaygın biçimde görüldüğünü, fakat cinsel zorbalık vakalarının yaygın olmadığını ifade etmiştir. Zorba öğrencilerin göçmen/mülteci öğrencilere uyguladığı akran zorbalıkları türlerine göre incelendiğinde, göçmen/mülteci öğrencilerin en fazla sıklıkla fiziksel ve sözel zorbalığa maruz kaldıkları saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde göçmen/mülteci öğrenciler ve akran zorbalığının birlikte işlendiği çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Akran zorbalığının Türk-Göçmen/mülteci ayrımı yapılmaksızın işlendiği çalışmalara bakıldığında ise en sık karşılaşılan zorbalık türlerinin yine fiziksel ve sözel zorbalık olduğu görülmüştür. Bu yönüyle, türleri bakımından incelendiğinde, uygulanan akran zorbalıklarının Türk-göçmen/mülteci şeklinde ayrılmadığı görülmektedir. Nitekim Türk-göçmen/mülteci öğrenci ayrımı yapılmaksızın yapılan çalışmalara bakıldığında (Alikashiöglü vd., 2004; Çankaya, 2011; Çınkır, 2006; Çınkır ve Karaman Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Pişkin, 2002) zorba öğrencilerin Türk öğrencilere de en fazla sıklıkla fiziksel ve sözel zorbalık uyguladığı görülmektedir.

Katılımcılara zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan öğrenci özellikleri sorulduğunda zorbalık yapan çocukların dışlayıcı, şiddete meyilli ve üstün olma çabası güden bir

yapıya sahip oldukları zorbalığa uğrayan öğrencilerin ise içe kapanık, iletişim kurmakta zorlanan ve mutsuz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Çınkır (2006), yapmış olduğu çalışmada zorba öğrencileri kendini üstün gören, şiddeti çözüm yolu olarak kullanan bireyler olarak tanımlarken zorbalığa maruz kalan öğrencileri ise güçsüz, iletişim kuramayan ve içe dönük yapıda bireyler olarak tanımlamıştır. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin tepkilerine bakıldığında zorbalığa uğrayan çocukların karşılık verme, sesini çıkarmama, şikâyet etme, zorbalık yapan arkadaşına karşı kin besleme gibi tepkilerde bulunduğu görülmüştür. Genç (2007) yapmış olduğu çalışmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin olumsuz duygular besleyerek zorbalık yapan arkadaşına karşı intikam duygusu beslediğini ve zorbalık davranışlarının karşılıklı şiddetle sonuçlandığını ifade etmiştir.

Katılımcılara zorbalık davranışı karşısında ne gibi müdahalelerde buldukları sorulduğunda öncelikle öğrenciler ile birebir görüşme yaptıkları, sonuç alınmadığı takdirde aileye ulaşıldığı yine sonuç alınamazsa rehberlik servisine başvurdıkları saptanmıştır. Bu sonuca paralel olarak Akyol vd. (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale konusunda özel bir politikanın olmadığını; sınıf öğretmenleri, rehberlik servisi ve öğretmenlerin ortak çalışmalarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Akran zorbalığını azaltmaya yönelik önerilere bakıldığında katılımcıların da görüşleri doğrultusunda öncelikli olarak ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği sonrasında öğrenciye yönelik çalışmaların daha etkili olabileceği saptanmıştır. Nitekim katılımcıların çoğu Türk öğrencileri ailelerin etkisinde kalarak okulda göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı ile yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle Türk öğrencilerin göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı şekilde gelmelerinin öğrenciler arasındaki iletişimi güçleştirerek akran zorbalığı vakalarına zemin hazırlayacağı söylenebilir. Genç (2007) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ailelerin etkisinde kalarak göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı ile yaklaştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalıklarını azaltmaya yönelik önerileri incelendiğinde, ailelerin bilinçlendirilmesi ile Türk öğrencilerin okula önyargısız gelmesinin sağlanabileceği, sonrasında gerek aileler gerekse öğrenciler için birbirini tanımaya fırsat verecek sosyalleşme etkinliklerinin olması gerektiği, öğrenciler için ise paylaşım olanağının yoğun olduğu grup çalışmaları ve empati çalışmalarının Türk ve göçmen/mülteci öğrenciler arasındaki zorbalık vakalarını azaltabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde akran zorbalığı vakalarının azaltılabilmesi için okul-aile işbirliğinin gerekliliği (Akyol vd., 2018), çocukların yetişkinlerden etkilenmesi söz konusundan ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiği, (Atamtürk, 2019; Genç, 2007), Türk ve Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle daha iyi temas ettikleri, etkileşim ve paylaşım olanağının daha fazla olabileceği sınıf içinde işbirlikli öğrenme ve grup çalışmalarının okulda ise çeşitli sportif, sosyal ve kültürel etkinliklerin (Atamtürk, 2019;

Genç, 2007) yapılandırılmasının yararlı olabileceği belirtilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sırasıyla aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Göçmen/mülteci çocukların okula uyumunu hızlandırmak adına rehberlik ve oryantasyon çalışmaları yapılabilir.
- Göçmen/mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim engelini kaldırmak adına gerekli programlar uygulamaya sokulabilir.
- Türk öğrencilerin göçmen/mülteci akranlarına karşı önyargılı olmaması için aileler bilinçlendirme eğitimleri ve seminerler verilebilir.
- Okul yönetimi, okulun her alanında akran zorbalığını engelleme ve bununla başa çıkma stratejileri geliştirilebilir.

Okul yönetimi tarafından öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilecek sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.

Extended Abstract

Introduction

The right to education, which is one of the most fundamental rights for children, can be defined as the right that every child should have, regardless of language, religion or ethnicity (Akyüz, 2018; Turan, 2019). Children may be deprived of this right for various reasons. The education rights of children who migrated from their countries for different reasons are interrupted and they encounter some educational difficulties in the places they migrated can be given as an example to this situation (Delen, 2018). Refugee students have difficulty in adapting to the society of the country they go to due to the ethnic structure, language, and differences in the way of thinking of the country they are forced to migrate to. The difficulties they experience in getting used to it cause these students to become introverted and not be able to complete their social development adequately without leaving their own communities (Atamtürk, 2019).

Immigrant/refugee students who continue their education in the place where they migrated from can have some problems in their education, as well as the effects of the war in their country. One of the problems that immigrant/refugee students face is the language problem. These students differ from the people of the country they migrated to not only with their language but also with their culture, way of life, traditions and habits. This situation is a major drawback for students to understand each other in the school environment. This drawback also brings peer bullying along (Atamtürk, 2019; Karataş, 2019; Saklan, 2018). These children have a psychologically fragile structure due to the helplessness and mental breakdown as a result of the civil war they have experienced. The peer bullying that these children are exposed to may cause them to feel inadequate, to have negative self-perceptions, to approach the events around them with fear, and to increase their post-traumatic stress disorder (Altıntaş, 2018). In this context, refugee students

who had to immigrate from their countries were exposed to some peer bullying in their schools. Teachers' solution strategies are of great importance in finding and arranging solutions to students' behavioural problems. Teachers frequently come across bullying behaviors in their schools (Atis Akyol et al., 2018). Disciplinary problems caused by peer bullying cause teachers to experience various problems in classroom management (Saklan, 2018). From this point of view, teachers have an important place both in maintaining order in the classroom and in preventing various behavioral problems of students. This study tried to examine the situation of immigrant/refugee students in terms of peer bullying from the perspective of primary school teachers.

Method

This study used a case study design. A case study is defined as a method in which one or more events, environments, social groups or interconnected systems are examined in detail (Büyüköztürk et al., 2020). This type of research, which is aimed at the current problems of real life and provides a detailed examination of the researched subject, aims to gain a detailed and descriptive understanding of the relevant situation (Creswell, 2016; Subaşı & Okumuş, 2017). In this study, the holistic single case design, which is one of the case study types, was used. The holistic single case design aims to conduct an in-depth and detailed research in a holistic manner regarding a single analysis such as a person, school, institution or program (Yıldırım & Şimşek, 2018). Since the study aimed to obtain in-depth and detailed information, the study was carried out with this design.

In the study, data were collected through the interview method, which is one of the most widely used data collection methods in qualitative research. The interview method is based on obtaining the data through verbal communication in line with the questions asked to the participants. In order to reveal the depth of what was said in the interviews, many researchers prefer oral rather than written expression when expressing their thoughts (Karasar, 2020). This study used face-to-face interviews, and the interviews were recorded with a voice recorder. In the interviews, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used. After the questions in the semi-structured interview form were determined, the questions were presented to the opinions of three field experts and re-evaluated in line with the opinions and suggestions of the field experts. In this direction, some questions in the form were removed and some were corrected. The researchers tried to create an environment where the participants could freely express their thoughts during the data collection process. Prior to the interview, permission was obtained from the teachers who voluntarily participated in the research for the use of a voice recorder, and it was specifically stated that they could terminate the interview at any time without giving any reason.

Results and Discussion

The findings highlighted that the immigrant/refugee students were exposed to various kinds of bullying by their peers in the schools they went to receive education. When the causes of this bullying were examined, the finding underlined reasons such as language-based communication difficulties and inability to adapt. Similar to the findings obtained in this study, Mercan et al. (2016) stated that language difference was one of the main difficulties faced by refugee children. Yüce (2018) stated that the language barrier was one of the most important factors in the adaptation of Syrian students to school. It can be said that this situation prolongs the adaptation process of Turkish-immigrant/refugee students and prepares an environment for peer bullying to occur among them. As a matter of fact, according to participant opinions, the findings determined that Turkmen students adapted to school more quickly because they knew the language, and they encountered bullying cases relatively less than other immigrant/refugee students because they did not have difficulty in communicating. In this direction, Yüce (2018) stated that Turkmen children's knowledge of Turkish positively affected their adaptation to school, and they could get along with Turkish students more easily. In addition, Şahin and Doğan (2018) stated in their study that Syrian students could not communicate with their peers and teachers due to language barriers, and that Syrian students who were faced with an accepting, positive and helpful attitude from their peers in the relationship between Syrian students and Turkish students were able to adapt to school better, but they found a discriminatory attitude. They stated that the Syrians who encountered the problem had difficulty in adapting to school.

Pedagogical Implications

This research indicated that immigrants/refugee students were exposed to various kinds of bullying by their peers in the schools in Turkey. Therefore, social and cultural activities that can increase the interaction between students should be planned and implemented by the school administration.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Akcan, E. (2022). Culturally responsive education as a sustainable educational approach: Reflections from primary school teachers' life science course practices. *Journal of Pedagogical Research*, 6 (3), 88-102. <https://doi.org/10.33902/JPR.202215416>
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk Hukuku*. Pegem Akademi.
- Alikasifoğlu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., & Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *The European Journal of Public Health*, 14 (2), 173-177. DOI: 10.1093/eurpub/14.2.173
- Altıntaş, M. E. (2018). DKAB öğretmenlerine göre Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştıkları sorunlar (nitel bir araştırma). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 18 (2), 469-499. DOI: 10.33420/marife.460366
- Apak, H. (2014). *Suriyeli göçmenlerin uyumu ve gelecek beklentileri: Mardin örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Atamtürk, M. S. (2019). *Türk ve Suriyeli çocuklarda benlik saygısı, akran zorbalığı ve sosyal destek*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C. & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 439-459. DOI: 10.16986/HUJE.2017032926
- Aybek, Z., Ercan, B., Güven, E. & Salar, R. (2022). Farklı okul türlerinde okul iklimi nasıl değişmektedir? *Başkent University Journal of Education*, 9 (2), 193-206.
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bakır, K. F. & Akcan, E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 1323-1343. <https://doi.org/10.37217/tebd.970889>
- Bulgurcu, S., (2011). *İstanbul ilinde bir ilköğretim okulunda 6-8. Sınıflarda Akran zorbalığı sıklığının araştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçicek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503702> erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Creswell, J. W., (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve SB Demir, Çev. (Eds.). Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153431> erişilmiştir.
- Çınkır, S. (2006). Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri. *İ. Şiddet ve Okul Sempozyumu*, MEB ve Unicef iş birliği, İstanbul.
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Doğan Çevirgen, B. (2018). *Geleneksel akran zorbalığı, sanal zorbalık ve ebeveyn izlemesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Doll, B., Song, B., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. İçinde, D. Espelage & S. Swearer (Ed.), *Bullying in American School: An ecological perspective on prevention and intervention* (161-183). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dowling, E. (2018). Theoretical framework: a joint systems approach to educational problems with children. In *The family and the school* (pp. 1-29). Routledge.
- Dündar, Z. S. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve kaygıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319194> erişilmiştir.
- Genç, G., (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Gökler, R., (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 511-537. <https://www.j-humanosciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/download/565/436/> erişilmiştir.
- Gülây, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (22), 82-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/857167> erişilmiştir.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Hamlin, D. (2020). Can a positive school climate promote student attendance? Evidence from New York City. *American Educational Research Journal*, 58 (2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/000283122009240>
- Hamurcu, H., (2020). *İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Kalafat, M., (2018). *Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığı ve yönetici davranışları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kapçı, E. G. 2004. İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma turunun ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509200> erişilmiştir.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi.
- Karataş, F. (2019). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin mülteci akranlarının sorunlarına yönelik algıları: Burdur örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. İçinde, D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American School: An ecological perspective on prevention and intervention* (187-210). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kepenekçi, Y. K., & Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (2), 236-253.

- <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108438> erişilmiştir.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Keskin, T., Kara, S. B. & Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44 (5), 236-250. DOI: 10.16992/ASOS.12138
- Kocatürk, M. (2014). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44 (5), 479-488.
- Küpeli, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikâyeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi.
- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/155147> erişilmiştir.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Mischel, J. & Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, (23), 51-72. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09522-5>
- Olafsen, R.N. & Viemerö, V. (2000). Bully/victim problems and coping with stress in school among 10-to 12-year-old pupils in Aland, Finland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Reserch on Aggression*, 26 (1), 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do?* Blackwell pub.
- Özkan, Y. & Çıfci, E. G. (2010). Düşük sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9 (2), 576-586. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90762> erişilmiştir.
- Öztürk, H. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin akran zorbalığı ilişkisinde zorba ve kurban olma durumlarını etkileyen faktörler ve okul sosyal hizmeti* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 2 (2), 531-562. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpFME1qST0=/okul-zorbaligi-tanimi-turleri-iliskili-oldugu-faktorler-ve-alinabilecek-onlemler> erişilmiştir.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian journal of psychiatry*, 48 (9), 583-590.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 23 (2), 10-16.
- Rodkin, P. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. İçinde, D. Espelage & S. Swearer (Eds.), *Bullying in American School: An ecological perspective on prevention and intervention* (87-106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Salle T. P. L., Wang C., Parris, L. & Brown, J. A. (2017). Associations between school climate, suicidal thoughts, and behaviors and ethnicity among middle school students. *Wiley Periodicals*, 54 (10), 1294-1301. <https://doi.org/10.1002/pits.22078>
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38 (4), 305-312.
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Sezen, M. F. (2018). *Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Şahin, M. & Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1 (1), 13-33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/611608> erişilmiştir.
- Tekce, T., (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 107-133. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.457087>
- Turan, R. (2019). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/siddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (192), 43-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442415> erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi

