

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

ÇOCUK HAKLARI PERSPEKTİFİNDEN İLKOKULLARDA AKRAN
ZORBALIĞI

MEHMET ÖZKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

ÇOCUK HAKLARI PERSPEKTİFİNDEN İLKOKULLARDA AKRAN
ZORBALIĞI

MEHMET ÖZKAN

Danışman: Prof. Dr. Filiz YURTAL
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Binnaz KIRAN
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Alper YONTAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2025

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim/Ana Sanat Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof Dr. Filiz YURTAL

(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Binnaz KIRAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Alper YONTAR

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2025

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2025

Mehmet ÖZKAN

ÖZET

ÇOCUK HAKLARI PERSPEKTİFİNDEN İLKOKULLARDA AKRAN ZORBALIĞI

Mehmet ÖZKAN

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim / Ana Sanat Dalı

Danışman: Prof. Dr. Filiz YURTAL

Şubat 2025, 149 sayfa

Bu araştırmada, çocukların haklarına yönelik olarak bilinç düzeyleri ile akran zorbalığında zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Adana ili Sarıçam ilçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı 2. döneminde ilkokul 4. sınıfta öğrenime devam eden 210'u kız ve 213'ü erkek olmak üzere 423 öğrenci katılmıştır. Aşamalı örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Akran Zorbalığı-Çocuk Formu” ve “Çocuk Hakları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans analizi Mann-Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testleri kullanılmış, çocuk hakları ve akran zorbalığı ilişkisi için “Spearman Sıra Farkları Korelasyonu” hesaplanmıştır. Tüm testlerde $p<.05$ anlamlılık düzeyi aranmış, sadece çocuk hakları ve akran zorbalığı ilişkisinde $p<.01$ anlamlılık düzeyi ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin zorbalığa maruz kalma davranışlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çocukların haklarına yönelik bilinç düzeylerinde ise anne öğrenim durumu ve baba çalışma durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte akran zorbalığına maruz kalma ve zorbalık yapma durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Zorba ve mağdurların, çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinde farklılık görülmemiştir.

Anahtar kelimeler: Akran zorbalığı, çocuk hakları, ilkokul.

ABSTRACT

PEER BULLYING IN PRIMARY SCHOOLS IN TERMS OF CHILDREN'S RIGHTS

Mehmet ÖZKAN

Master Thesis, Department of Primary School Teaching, Main Art Branch

Supervisor: Prof. Dr. Filiz YURTAL

February 2025, 149 pages

This study aims to examine the relationship between children's awareness of their behaviors related to perpetrating and being subjected to peer bullying. In Sarıçam district of Adana province 423 students, 210 female and 213 male, who were studying in the 4th grade of primary school in the second semester of the 2023-2024 academic year participated in this study. The study utilized a stratified sampling method, the data collection tools used were "the personal information form", "the peer bullying-child form", and "the child rights scale". Frequency analysis was conducted using the Mann-Whitney-U Test and the Kruskal Wallis-H test to analyze the data. The Spearman rank-difference correlation was calculated to examine the relationship between children's rights and peer bullying. A significance level of $p < .05$ was sought in all tests, only the relationship between children's rights and peer bullying showed a significance level of $p < .01$.

According to the research findings, significant differences were found in students' behaviors related to being subjected to bullying based on gender. The results indicated a significant difference in children's awareness levels of their rights based on the educational status of their mothers and the employment status of their fathers. Research has shown a significant relationship between students' awareness of children's rights—along with its various sub-dimensions—and their experiences as both victims and perpetrators of bullying. Notably, there were no differences in the awareness levels of bullies and victims concerning children's rights. awareness levels of children's rights and their exposure to peer bullying and bullying.

Keywords: Peer Bullying, children's rights, primary school

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim sürecince akademik bilgileriyle yaptığım çalışmaya olan katkılarıyla, öğrenciyi motive etme gücü sayesinde yaşadığım kopuklukların ve yeri geldiğinde tüm çalışmalardan vazgeçtiğimde cesaret veren, sorunlarımın üstesinden gelmemde bilgeliği ile şefkat, merhamet ve adaletiyle yolumu aydınlatan, yaşamım boyunca da örnek alacağım kıymetli danışmanım Filiz Yurtal’a sonsuz şükran ve minnetlerimi sunarım. Yapmış olduğum çalışmaya her şeyden daha değerli olan zamanlarını ayırıp inceleme ve fikri desteklerini esirgememe büyüklüğünü gösteren jüri üyeleri Alper YONTAR ve Binnaz KIRAN hocalarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmamda her daim yanımda olan ve başaracağıma olan inancıyla desteğini hiç esirgemeyen hayat yoldaşım, eşim Hava ÖZKAN’a ve bu çalışma nedeniyle zaman zaman ihmal ettiğim yaşama sevincim evlatlarım Ravzanur ÖZKAN ve Onur ÖZKAN’a teşekkür ederim. Beni yetiştiren, bugüne getiren, yaşamım boyunca da bir ulu olarak gölgelerini üzerimden esirgemeyen kıymetlilerim babam Tuğrul ÖZKAN ve annem Raziye ÖZKAN’a da minnetle şükranlarımı sunarım.

İlkokuldan yüksek lisansa kadar öğrenim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm kıymetli öğretmenlerimi bu çalışmamın içerisinde saygıyla anıyorum. “Ya öğrenen ol ya da öğret.” düsturu ile icra etmekte olduğum öğretmenlik mesleğinin yanında, öğrencilik sorumluluğunu da başarılı bir şekilde tamamlamanın gururuyla yetiştirdiğim ve yetiştirmekte olduğum tüm öğrencilerimi de sevgiyle anıyorum.

Mehmet ÖZKAN

Şubat, 2025

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
KISALTMALAR	x
TABLolar LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı:.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Sınırlılıklar	10
1.5.Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Akran Zorbalığı.....	11
2.1.1. Zorbalığın Tanımlanması.....	11
2.1.2. Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi	13
2.1.3. Zorbalık Statüleri	13
2.1.3.1. Zorbalık Yapan Öğrencilerin Özellikleri	13
2.1.3.2. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Özellikleri	16
2.1.3.3. Zorba-Mağdur Öğrencilerin Özellikleri	18
2.1.3.4. Seyirciler/İzleyiciler	19
2.1.2. Zorbalık Türleri	20
2.1.2.1. Fiziksel Zorbalık	20
2.1.2.2. Sözel Zorbalık	21
2.1.2.3. İlişkisel Zorbalık	21
2.1.2.4. Siber Zorbalık.....	22

2.1.2.5. Cinsel Zorbalık	23
2.1.3. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	23
2.1.3.1. Cinsiyet.....	23
2.1.3.2. Yaş.....	24
2.1.3.3. Sosyo-Ekonomik Düzey.....	25
2.1.3.4. Anne-Baba Eğitim Durumu	26
2.1.4. Zorbalığın Sonuçları Olarak Bireydeki Etkileri	27
2.1.5. Zorbalığın Yaygınlığı	28
2.1.6. Zorbalığın Önlenmesi ve Öğretmenlerin Rolü	28
2.2. Çocuk Hakları	30
2.2.1. Çocuk Hakları Kavramı	30
2.2.1.1. Yaşam ve Gelişim Hakkı.....	32
2.2.1.2. Korunma Hakkı	33
2.2.1.3. Çocuğun Yüksek Yararı	33
2.2.1.4. Katılım Hakkı.....	33
2.2.2. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi.....	34
2.2.3. Ülkemizde Çocuk Hakları	36
2.2.4. Çocuk Hakları Sözleşmesi	38
2.2.4.1. Sözleşmenin Yapısı.....	40
2.2.4.2. Sözleşmede Belirlenmiş Temel İlkeler	41
2.2.4.2.1. Ayrımcılığın Engellenmesi	41
2.2.4.2.2. Yaşama ve Gelişme Hakkı.....	41
2.2.4.2.3. Çocuğun Yüksek Yararı	42
2.2.4.2.4. Çocuğun Görüşlerine Saygı ve Katılım Hakkı	43
2.2.5. Çocuk Hakları Eğitimi	43
2.2.6. Çocukların Haklarını Anlama ve Bilgilenme Seviyeleri	47
2.2.7. Çocuk Hakları ve Akran Zorbalığı	48
2.3.İlgili Araştırmalar	53

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Evren ve Örneklem	59

3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	62
3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu	62
3.3.3. Çocuk Hakları Ölçeği	63
3.4. Verilerin Toplanması	64
3.5. Verilerin Analizi	65

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	67
4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapma Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
4.2.1. Cinsiyet Değişkeni.....	68
4.2.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni	69
4.2.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkeni	70
4.2.4. Kardeş Sayısı Değişkeni	70
4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	71
4.3.1. Cinsiyet Değişkeni.....	71
4.3.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni	72
4.3.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkeni	73
4.3.4. Kardeş Sayısı Değişkeni	73
4.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
4.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	75
4.5.1. Cinsiyet Değişkeni.....	75
4.5.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni	76
4.5.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkeni	78
4.5.4. Kardeş Sayısı Değişkeni	81
4.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeyleri İle Zorbalık Yapma Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	81

4.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeyleri İle Mağdur Olma Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	82
4.8. Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilinç Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	83

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Akran Zorbalığı.....	85
5.1.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Yorum	85
5.1.2. Zorbalık Yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma ve Yorum	86
5.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum	86
5.1.2.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum.....	89
5.1.2.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum.....	92
5.1.2.4. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum	94
5.2. Çocuk Hakları Bilinci	95
5.2.1. Çocukların Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeyleri Durumuna Yönelik Tartışma ve Yorum.....	95
5.2.2. Çocuk Hakları Bilinç Düzeyleri Değişkenlerine Yönelik Tartışma ve Yorum.....	97
5.2.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum	97
5.2.2.2. Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Tartışma ve Yorum	98
5.2.2.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum.....	100
5.2.2.4. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum	100
5.3. Çocuk Hakları Perspektifinden İlkokullarda Akran Zorbalığına Yönelik Tartışma ve Yorum	101
5.4. Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilinç Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	108

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	112
6.2. Öneriler	112
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	112
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	113
KAYNAKÇA.....	114
EKLER	137
ÖZGEÇMİŞ.....	149



KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklem Grubu Öğrencilerin Demografik ve Kişisel Bilgileri	61
Tablo 2. Akran Zorbalığı Ölçeklerinin Geçerlilik / Güvenirlilik Analiz Sonuçları	63
Tablo 3. Çocuk Hakları Ölçeklerinin Geçerlilik / Güvenirlilik Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 4. Araştırma Ölçeklerinin Normallik Testleri.....	66
Tablo 5. Öğrencilik Akran Zorbalığına Katılım Düzeylerinin Betimsel Değerleri	67
Tablo 6. Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	68
Tablo 7. Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	69
Tablo 8. Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları.....	70
Tablo 9. Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları.....	71
Tablo 10. Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları.....	71
Tablo 11. Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları	72
Tablo 12. Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları	73
Tablo 13. Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları	74
Tablo 14. Öğrencilerin Çocuk Haklarıyla İlgili Bilinç Düzeylerinin Betimsel Değerleri.....	74

Tablo 15. Öğrencilerin Çocuk Hakları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları	75
Tablo 16. Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları	77
Tablo 17. Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları	78
Tablo 18. Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları	79
Tablo 19. Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları	80
Tablo 20. Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları	81
Tablo 21. Çocuk Hakları Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları ile Zorbalık Yapma Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	82
Tablo 22. Çocuk Hakları Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları ile Zorbalığa Maruz Kalma Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 23. Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Çocuk Hakları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları.....	84

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu.....	137
Ek 2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	138
Ek 3. Çocuk Hakları Ölçeği (ÇHÖ)	141
EK 4. Veli Onay Formu	143
EK 5. MEB Onay Formu.....	144
EK 6. Etik Kurul Onayı.....	145
EK 7. Ölçek İzin Belgesi	146



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Henüz kendileri ile ilgili karar alma yetisine erişmeyen çocukların üzerindeki karar verme yetkisi, çocukların sorumluluğunu yüklenen anne, baba veya veli konumundaki kişilerce kullanılmaktadır. Bu karar alma mekanizması, önceki dönemlerde tartışılmaz katı bir otorite iken artık çocukların merkezde bulunduğu, bir birey olarak kabul edildiği, saygı duyulması gereken bir anlayışa evrilmiştir (Sağlam ve Aral, 2016). Çocukluk dönemi; yetişkin bireylerin onlar, çocukların ise biz olarak ayrıldığı, çocukların değişik deneyimlerde birleştiği bir zaman dönemidir. Bu zaman döneminde çocuklar gelişimini tamamlayarak bir yetişkine dönüşmektedir. Bu dönemin öznesi konumundaki çocuklar, kendisinden önce yetişkinliğe ulaşmış bireylerle sosyalleşmek suretiyle, kendilerine özgü çocukluk oluşturmaktadır (James, 2001). Çocukların yetişkinliğe ulaşacağı ve şu an mesleği icra edenlerin yerine geleceği gerçeğinden dolayı toplumlar ve devlet mekanizmaları, çocuğa ayrı bir önem vermektedir. Çağdaş hukuk düzeninde bir birey olarak çocuk; devlet tarafından kanunla koruma altına alınmış, sadece ulusal değil, evrensel kural ve uygulamalarla da bu dönem desteklenmiştir (Akyüz, 2001).

Çocuklarda tavır ve hareketler gelişirken, bu tavır ve hareketlerin düzeltilmesinde ve bunların dışında sahip olduğu alışkanlıkların olgunlaşmasında; çocukların sosyal yeteneklerinin, duyuşsal değişim ve gelişimlerinin sağlanmasında ilkökul eğitimi temeli oluşturmaktadır (Dewey, 2010). Toplumsal bir birey olarak çocuğun aldığı eğitimle yaşadığı topluma adapte olması ve bu toplumda aktif bir durumda olabilmesi için sosyal gelişimlerinin de sağlıklı olarak tamamlanması gerekir. Üyesi olduğu toplum, bireyden yapılması gereken davranışlar beklemektedir. Çocuğun da bu doğrultuda yetişmesi sosyal gelişimle ilgili olacaktır. Çocukların önce edindiği sosyal gelişimleri, ileride sergileyeceği sosyal davranışlarına da temel teşkil edecektir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Çocukların akranları ile kurduğu ilişki, gelişimleri açısından önemlidir. Akran ilişkileri; sunacağı yaşantıyla onların benlik bilinçlerinin oluşmasına olanak sağlayacak, kendilerini değerlendirmelerine, kendisi ile ilgili de bir yargıya varmalarına neden olacaktır. Böylelikle toplumsal rol, konum ve cinsel kimlik rollerine uygun davranış göstermeyi öğreneceklerdir. Çocukların akranlarıyla birlikte kurduğu iletişimde yer yer anlaşmazlıklar meydana gelebilir. Bunun dışında da çocuk, akranlarıyla iletişim halinde bulunduğu okul ortamında şiddete maruz kalabilir (Gülay Ogelman, 2016). Okulda yaşanan şiddet; fiziksel, psikolojik ve cinsel şiddeti içerir. Fiziksel şiddet; fiziksel kavgaları, bedensel cezayı ve fiziksel zorbalığı içerir. Psikolojik şiddet; sözlü tacizi, duygusal tacizi, sosyal dışlanmayı ve psikolojik zorbalığı içerir. Cinsel şiddet; tamamlanmış ve rıza dışı cinsel eylemlere teşebbüs, istenmeyen dokunma, cinsel taciz ve cinsel zorbalığı içerir (UNESCO, 2019).

Okullar, öğrencilere kendilerini geliştirebilmeleri için akademik alanla birlikte, kendi akranlarıyla etkileşime girerek sosyal ilişki alanında da kendi gelişimlerini sağladıkları ortamlardır. Akran zorbalığı, okul ortamında rastlanan ve saldırgan davranış türüdür. Bu saldırgan davranış türü çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumsuz etki sağlamaktadır (MEB, 2021). Bir davranışın zorba davranış olarak nitelendirilmesi için kasıtlı ve bilinçli olarak zarar verme maksadıyla yapılması ve bu yapılan davranışın tekrar ederek devam etmesi gerekmektedir. Öte yandan bu davranışı gerçekleştiren ve bu davranışa maruz kalan arasında da sahip olduğu yaş ve fiziki durumu gibi özellikleri bakımından bir güç dengesizliği olmalıdır (Olweus, 1993).

Zorbalığa maruz kalmış mağdurlar, geçmişten günümüze büyük bir öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Okullar tarafından da önemli ölçüde ihmal edilmişlerdir. Bir çocuğun okulda kendini güvende hissetmesi, baskıdan ve tekrarlanan aşağılanmalardan kurtulması insani bir haktır (Olweus, 1994). Akran zorbalığına yönelik ilk sistemli ve bilimsel araştırmalar Dan Olweus tarafından yapılmıştır. 1970’li yıllarda Olweus; akran zorbalığına dair sıklıkla görülme durumları, zorbalık türleri ve nedenleri konularında araştırmalar yapmıştır. 1973 yılında ise araştırmalarını kitaba dönüştürmüştür. 1983 yılında Norveç Eğitim Bakanlığının, kendi ülkesinde devletin tüm gücünü kullanarak akran zorbalığı ile ilgili seferberliği başlatınca Olweus, zorbalığın engellenmesi için bir program hazırlamıştır. Okullarda uygulanan bu program daha sonraki önleyici yaklaşımlara da öncülük etmiştir (MEB, 2021).

İsveç’te 1960 yıllarının sonlarında ve 1970’li yılların başında, zorba-mağdur sorunlarına yönelik olarak güçlü bir toplumsal ilgi uyanmıştır. Norveç’ten sonra hızla

İskandinav ülkeleri bu konuya ilgi duymuş ve bu ülkelerde de yaygınlığı artmıştır. Norveç'te zorba-mağdur sorunları hem kitle iletişim araçlarında hem öğretmenlerde hem de ailelerde endişe haline gelmiştir. İlk önceleri okullar, resmi olarak konuya dahil olmamışlardır. 1982 yılının sonlarında, Norveç'in kuzeyinde, 10-14 yaşlarında üç erkek kardeşin akranlarınca zorbalığa uğraması sonucu intihar etmesi üzerine kamuoyunda oluşan tepkiler, Norveç'te olağanüstü çalışmaların başlamasına neden olmuştur (Olweus, 1993). 1980'li yıllarda Japonya'nın zorbalık konusunda bir ilgisi var olsa da 1990 yılı yaklaştıkça bu ilgi azalmaya başlamıştır. 1990'lı yılların ortasında, tekrardan Japonya'da güçlü bir şekilde ilgi başlamıştır. 1987 yılında Stavanger'de düzenlenen Avrupa Konferansı'nda zorbalığa müdahalede kampanya yapılmıştır. 1990'lı yılların başında İngiltere, Galler ve İskoçya'da zorbalık çok yoğun bir şekilde ele alınmıştır. Diğer ülkeler de buralarda yapılan çalışmaları incelemeye başlamış; Kanada, ABD ve Yeni Zelanda özel bir ilgi duymuştur. 1989'da İngiltere'de, 1994-1995 yıllarında da Japonya'da medya çokça dillendirmiştir. Medyanın ilgisi ile birlikte zorbalığa karşı mücadele etmede ve bütçe ayarlamalarda ciddi fırsatlar oluşmuştur (Smith ve Morita, 1999).

Ülkemizde zorbalığa anlam verme ve zorbalığı tanımlama çalışmaları 2000'li yıllardan itibaren gerçekleşmiştir. Okul ortamlarında karşılaşılan şiddet vakalarının basında yer alması ile birlikte toplumsal hassasiyet oluşmuştur. Daha sonra MEB ile UNICEF iş birliğine giderek okullarda yaşanan şiddete ilişkin sempozyum düzenlenmiş ve acil olarak önlem alınması kararlaştırılmıştır. Bu aşamadan sonra yazınsal alanda da çalışmalar hız kazanmıştır (Kutlu ve Aydın, 2010). Günümüzde de yine MEB ve UNICEF işbirliğinde 2020 yılı Ağustos ayı itibarıyla "El Ele Verelim Zorbalığı Yenelim" sloganı ile başlatılan, "Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim Projesi" adlı proje kapsamında çok sayıda doküman ve materyal oluşturulmuştur (MEB, 2021).

Her ay, üç öğrenciden biri dünya çapında okullarda zorbalığa uğramaktadır. Öğrencilerin %36'sından fazlası akranlarıyla fiziksel bir kavga yaşamakta ve neredeyse her üç öğrenciden biri yılda en az bir kez fiziksel saldırıya uğramaktadır. Siber zorbalık ise her on çocuktan birini etkileyen ve büyüyen bir sorun haline gelmektedir (UNESCO, 2023). OECD ülkelerinde en az birkaç kez zorbalığa uğradığını bildiren öğrencilerin oranı 2015 ile 2018 arasında %4 artmıştır (OECD, 2019).

Akran zorbalığının bu yaygınlığı ile birlikte, öğrencilerin bulundukları ortamda daha fazla adalet algılamaları, aidiyetlerini hissettikleri okullarda riskli ve şiddet içeren davranışlarda bulunmaya daha az eğilim göstermelerine sebep olabilmektedir (Gottfredson vd., 2005). Bununla birlikte çocukların yaş ve gelişimsel olarak büyümeleri

de akranları tarafından işlenebilecek bir şiddete veya zorbalığa maruz kalma olasılığını azaltmaktadır (UNESCO, 2019).

Ulusal düzeyde ve okul düzeyinde zorbalıkla mücadele programları, zorbalığı önleme stratejilerinin önemli bileşenleri olarak görülebilir. Şiddet ve okul zorbalığının sona erdirilmesiyle ilgili yakın tarihli bir UNESCO yayını, okulda zorbalıkla mücadelede etkili olabilecek aşağıdaki eylemleri tanımlamaktadır (UNESCO, 2019):

- Okul şiddeti de dâhil olmak üzere çocuklara yönelik şiddeti ele alacak bir politika çerçevesi geliştirmek için siyasi iradeyi çağırarak.
- Eğitim sektörü ve çok çeşitli ortaklar arasındaki iş birliğini geliştirmek.
- Güvenli ve olumlu okul ve sınıf ortamlarına odaklanmak.
- Etkililik kanıtlarına dayanan okul temelli programların ve müdahalelerinin uygulanması
- Okulda şiddet ve zorbalık hakkında veri toplamak, tepkileri sistematik olarak izlemek.
- Öğretmenlere okulda şiddet, zorbalık ve olumlu sınıf yönetimi konularında eğitim verilmesi.
- Çocuk haklarına, çocukların güçlendirilmesine ve öğrenci katılımına yönelik taahhüdün yenilenmesi.
- Okul topluluğundaki tüm paydaşları dahil etmek
- Okulda şiddet ve zorbalıktan etkilenen öğrencileri desteklemek.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 18'inci maddesinde çocuğun yüksek yararı göz önünde bulundurularak hareket edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun için gerekli olan unsurlar tespit edilirken çocukların güvenli bir ortamda bulunduğuna önem verilmeli; her türlü şiddet, istismar, baskı, zorbalık gibi olumsuz durumlara karşı korunması sağlanmalıdır (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Yetişkinlerce akran zorbalığına karşı müdahale etmek için çocuğun dahil olduğu her türlü ortamda, çocukların olası saldırgan davranışlarını arttıracak ya da teşvik edecek her türlü yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Bunu sağlamaya yönelik olarak da zorbalığın önlenmesi hassasiyetiyle yaklaşılması ve çocuklarda zorbalığı tetikleyecek her türlü anlayıştan uzak duracak profesyonel bir çaba gerekmektedir. Bunun için de kişisel ilişkilere ve vatandaşlık ilişkilerine değer vermenin önemli olduğu düşüncesinin varlığı da ortaya çıkmaktadır (Andreou, 2004).

Günümüzde okullarında ciddi anlamda sorun teşkil eden zorba ve mağdur sorunları, daha farklı sorunlarla başa çıkmak için de mükemmel bir giriş noktasıdır (Olweus, 1994). UNICEF'e göre de Çocuk Hakları yaklaşımının bileşenlerinden biri, çocuğun onuruna saygı duyulmasıdır (UNICEF, 2014). Çocuğun doğması ile birlikte kazandığı haklar vardır. 1990 yılında Birleşmiş Milletler tarafından uluslararası hukukta, 1994 yılında da ülkemizde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi; çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılma haklarını uluslararası düzeyde güvence altına alan evrensel bir hukuk normudur. İnsan haklarının öğretilmesi ile hedef, kişinin sadece kendisinin değil, kendisi dışındakilerin de haklarına ve özgürlüklerine saygı duyacak, kendi hak ve özgürlüklerini kullanacak, koruyacak ve geliştirecek bir bireye dönüşmesidir (Karaman Kepenekçi, 1999). Çocuk hakları da insan hakları gibi öğretilmesi ve uygulanması gereken bir yaşam biçimidir. Çocuğun toplumsal hayata aileden sonra katıldığı, sosyal hayatın kurallarını tanıdığı, hak ve ödevlerinin neler olduğunu öğrendiği ve biziatihi yaşadığı yer okuldur. Çocuklar günlerinin belirli ve büyük bir bölümünü okulda geçirirler. Bu nedenle okul ve sınıf ortamının çocukların evrensel ve çocuk olmalarından kaynaklı olan haklarını yaşayabilecekleri, bu hakları savunabilecekleri bir mekân olması toplumsal bir sorumluluktur. Çocuğun okul ve sınıf ortamında muhatap olduğu kişiler; öğrenciler, öğretmenleri ve okul yöneticileridir. Okul içerisinde kendisiyle aynı haklara sahip öğrenciler dışında en çok etkileşime girdiği kişi öğretmendir. Çocuk haklarını ve sorumluluklarını birincil olarak öğretmeninden öğrenecektir. Öğretmenin yaşantı yoluyla sunacağı birçok değişim öğrenci tarafından algılanacak ve kendi yaşantısında bu değişimleri uygulayacaktır. Bu nedenle çocuk haklarına saygılı bir sınıf ortamında öğrenen ve haklarını da öğrenen çocuk, kendi ile aynı haklara sahip olan akranlarının da haklarına riayet edecek ve saygı duyacaktır. Toplumun bir parçası olan çocukların toplum içerisinde yaşayış biçimleri, kendisi dışındakileri algılayışları, kendisine ve çevresine olan saygıları, birlikte yaşamaya yönelik önemli unsurlardır. Birey olarak çocuğun kendisine ve çevresine karşı sorumluluklarını yerine getirmede, kendi haklarını gözettiği gibi kendisi dışındakilerin de hakkını gözetmesi, sağlıklı akran ilişkilerinin sağlanmasında önemli bir faktördür. Çocuk hakları konusunda bilinç sahibi olan çocukların hak ve sorumluluk kavramlarının farklılığına yönelik kazanımları elde etmesi beklenir.

Cowell ve arkadaşları (2011) araştırmalarında, çocuk hakları konusunda eğitim alan çocukların sosyal problemlerinin azaldığını ve kendilerine olan güvenlerinde artış olduğunu bulmuştur. Çocuk hakları ile ilgili eğitim verilen çocukların sosyal ilişkilerinde

olumlu yönde değişimler olduğu görülmüştür. Çocuk hakları ile ilgili yeterli düzeyde eğitim alan çocukların çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinin yükseleceği ve sosyal ilişkilerinin olumlu olacağı, zorbalık davranışlarının da azalacağı ifade edilmektedir (Cowell vd., 2010). Kaldı ki Hughes ve Filer (2003) araştırmalarında benzer şekilde, çocuklar arasındaki farklılıkların giderilmesine yönelik hak kavramının kullanımı, sosyal ilişki noktasında olumlu bir değişim oluşturmakla birlikte, zorbalık gibi sosyal olmayan sorunlu davranışların azalmasını sağladığı ve iş birliği içerisinde yardımlaşma davranışlarını da arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çocuk hakları konusunda eğitim almayan çocuklar hak ve sorumluluk kavramlarını algılamada güçlük çekerek bu iki kavramın bir bütün olduğunu ve arzu ettikleri her şeyi yapmaya hakları olduklarını düşünmektedirler (Uluç, 2008). Bu nedenle geleceğin nesli olan çocukların kendi haklarını öğrenmeleri ve bunları yaşamlarında kullanmaları, demokratik ve haklara saygılı bireylerin yetişmesini de sağlayacaktır (Çarıkçı, 2019).

Yapılan araştırmalarda ilkökul düzeyinde eğitim gören çocuklar, çocuk haklarına yönelik saygı hassasiyeti yüksek sınıflarda eğitim gördüklerinde, yetişkinlere benzer şekilde adaletli bir davranış ve başkalarının haklarına saygı duyma sorumluluğu göstermektedirler (Covell ve Howe, 1999, 2001; Covell vd., 2002, 2008). Öte yandan yüksek benlik saygısının çocukları zorbalığa karışmaktan koruduğu, öz saygı ile zorbalık arasındaki bu ilişkiden dolayı da çocukların kendilerini değerli hissetmelerine öncelik verilmesi gerektiği görülmektedir (O'Moore ve Kirkham, 2001). UNICEF'in eğitim raporunda Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin öngördüğü nitelikli bir eğitimin beş ögesinden biri olan yaşam için öğrenme unsurunda çocukların görüş ve fikirlerine saygı gösterilmesi gerekir. Bu iklimde çocuklar öz saygıyı da kazanacak ve geliştirecektir. Bu şekilde çocuklar hem kendisiyle hem de diğerleriyle barışık bir birey haline gelecektir (Akyüz, 2001).

Bu çalışmada ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeyleri ile akran zorbalığında mağdur ya da zorba olma durumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ulaşılan alanyazında ülkemizde çocuk hakları konusunda öğretmen, veli görüşlerine yönelik araştırmalar ve çocuk haklarına yönelik öğrencilerin farkındalıkları ve çocuk haklarına yönelik farkındalık düzeyleri ile ilgili araştırmalar mevcuttur (Akgül,2018; Akgül ve Çağlayan,2019; Akgül ve Kartal, 2020; Bilgin, 2024; Çarıkçı, 2019; Çetinkaya,1998; Demirezen vd., 2013;Dönmez,2022; Hareket, 2015; Karcı, 2016; Salman-Osmanoğlu, 2007; Sevcin-Boyras, 2024; Yalçın, 2023). Buna rağmen çocukların

çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinin akran zorbalığı ile ilişkilerini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Akran zorbalığı ve çocuk hakları konularının ülkemizde ve dünyadaki gelişimi, bu konulara ilişkin ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar, zorbalığa karşı önlemsel ve müdahale edici yaklaşımlar, çocuk haklarının etkisi birlikte değerlendirildiğinde alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, çocukların haklarına yönelik olarak bilinç düzeylerinin akran zorbalığında zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma ile ilişkisini araştırmaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeyleri nedir?
2. Zorbalık yapma puanları cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba çalışma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
3. Zorbalığa maruz kalma puanları cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba çalışma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. Çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri nedir?
5. Çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, anne-baba çalışma durumuna ve kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
6. Çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri ile zorba ve mağdur olma durumları arasında ilişki var mıdır?
7. Zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin çocuk hakları bilinç düzeyleri farklılık göstermekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çocuk hakları savunucuları, çocukluğu tartışmaya açık bırakmayacak şekilde temel olarak ve zorbalıktan uzak bir çocuk hakları sistemini, ulusal ve uluslararası hukuk sistemlerine yerleştirmeye çalışmaktadır. Bu nedenle zorbalığa karşı kamusal bir söylem ve çocukların insan hakları söylemlerinin bir arada olması, zorbalıkla ilgili araştırmalarda kültürel zeminini oluşturmaktadır (Farrell, 1999).

Birleşmiş Milletler (1989) tarafından yayınlanan çocuk haklarına dair sözleşmenin tarafında yer alan devletlerin, çocukların anne ve babasının yahut sadece birisinin, kanuni olarak velayeti üzerinde bulunan kişi ya da kişilerin, çocuğa bakmakla mükellef olduğu zaman diliminde; çocukların bedenine ya da zihnine yönelik saldırılması, çocuğa şiddet uygulanması, çocuğun kötüye kullanılması ya da dikkatsizce uygulamalara maruz bırakılması, cinsi bir münasebetle karşı karşıya bırakılması da dahil olmak üzere her türlü olumsuz vaka ve durumlara karşı kanuni, idari, sosyal, eğitici ve topluma dönük tüm önlemleri almaları gerektiği Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde belirtilmiştir. Bununla birlikte çocukları korumaya dönük önlemlerin sözleşmede tanımlanmış olan çocukların yaşayacağı her türlü olumsuz durum ve uygulamaların engellenmesi, ortaya çıkarılarak yetkilendirilmiş birimlerin haberdar edilmesi, bu birimlerce gerekli araştırmaların yapılması, bu durumdaki çocukların tedavi edilmesi ve sürecin takip edilmesi, gerek görülen farklı metodların da lüzumu halinde adli makamlarca iş ve işlemlerinin takibinin sağlanması ve çocuğa bakmakla mükellef olan kişilerin gereken desteği almaları ile ilgili olarak sosyal düzenlemelerin de tanzimine dönük olarak aktif ve işleyen bir sistemin çalışma usüllerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne müdahil devletlerce oluşturulması gerekliliği belirtilmiştir.

Sistemin uygulanabilirliği noktasında önlemsel yaklaşımlar geliştirmek kaçınılmazdır. Çocukları maruz kalabileceği her türlü şiddete karşı korumak için ülkelerin daha fazla bir hassasiyet içerisinde olduğu da görülmektedir. Bununla birlikte çocukların diğer çocuklara karşı da uyguladığı her türlü şiddetin önlenmesine yönelik olarak araştırma yapılması, müdahil olunarak çeşitli standartlar geliştirilmesi de gereklidir (UNICEF, 1998). Çocuğun yaşam evresinin en önemli dönemi olan ve ilk eğitimlerini aldığı dönemde maruz kaldığı ya da tanıklık ettiği şiddet, çocuğun ilerideki yaşamına olumsuz etki edecek; fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunlara yol açacaktır (Hareket, 2022).

Birleşmiş Milletler (1989) bu sözleşmede, sözleşmeye dahil olan devletlerin okullardaki disiplin uygulamalarının çocukların taşıdığı insani vasıflara, saygınlığına zarar gelmeyecek bir şekilde, sözleşmenin ortaya çıkardığı ilkelere riayet edilerek oluşturulmasını ve yürütülmesini istemiş ve buna ilişkin de devletlerin önlem alması gerektiğini belirtmiştir. Bunun bir tezahürü olarak da okullardaki disiplin uygulamalarının çocukların ortamdaki yaşayabileceği her türlü şiddeti engelleyecek ve çocuğu koruyacak hale getirilmesi, insan onurunu zedeleyecek eylemlerin ortadan kaldırılması noktasında çeşitli yaklaşımlar geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Çocuklar yaşam içerisinde birçok duyguyu tanır ve ayırt ederler. Korkmayı, kaygı duymayı, sevgiyi, öfkeyi ve nefreti öğrenirler. Bu tanıma ve öğrenme sürecinde vicdan gelişimi sağlanır. Bu şekilde çocuklar birey olarak adalet duygusu geliştirirler (Can, 2018). Bu adalet duygusu ile birlikte çocuklar hak ve haksızlık kavramlarını edinirler. Kendisi ya da bir başkasının hakkını savunmada özverili olurlar, haksızlığa karşı duruş geliştirirler. Diğer bir husus ise adil paylaşımdır. Kendisine verilen ve paylaşması gereken bir durumu hakkaniyetli bir şekilde taksim etme davranışlarını geliştirirler. Sergilediği davranışın sonuçlarıyla yüzleşmeyi öğrenirler. Her durumda doğru ifadelerin kendisini koruyacağı bilinci de bu dönemde gelişme gösterir. Bunun yanında ilköğretime devam eden çağdaki çocuklar, adaletsizliğe verdiği tepki bakımından da içinde yaşadığı toplumun sosyal ortamından etkilenmektedirler (Ayan vd., 2021).

Çocuklarda gelişme göstermesi beklenen hak kavramının yoksunluğunun akranlar arasında çatışmaya dönüşmesi muhtemeldir. Öte yandan çatışmaların çözümünde de çocuğun haklarına yönelik bilincinin yeri ve önemi kaçınılmazdır. Bu noktada öğrencilerin çocuk hakları bilinç düzeyleri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, okul ortamında zorbalığı ve şiddeti içeren davranışların ortadan kaldırılmasının çocuk hakları perspektifinde değerlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları bakımından zorbalığı önleyici bir faktör olarak gerek örgün gerekse de örtük öğrenme olarak kazanılan çocuk hakları bilincinin sorunların çözümünde kullanılabilirliğinin belirlenmesi, çocuk hakları eğitiminin de yaygınlaştırılması açısından örnek teşkil edecektir. Sınıf öğretmenlerine rehber olabilecek aynı zamanda da literatüre katkısı olacaktır. Bu araştırma sonuçları ile birlikte güvenli, huzurlu ve sağlıklı bir iletişimin sağlandığı okul ikliminin oluşumunda çeşitli etkinlik planlamaları yapılması fikri değer kazanacak; okullarda şiddet ve zorba davranışların azaltılmasında, çocuk hakları bilincinin kazandırılmasında, eğitim öğretimin tüm paydaşlarına ilham verecektir. Bu araştırmanın sonuçları, okul müfredatına entegre edilerek çocuk haklarına yönelik bilinç oluşturma akran zorbalığına önleyici etkisi disiplin ya da disiplinler arası yaklaşımlarla ifade edilebilecektir. Akran zorbalığının önlenmesi noktasında çocuk hakları temelli bir zorbalığa müdahale yaklaşımı oluşturulup atölye çalışmaları sağlanabilecektir. Okulda kurulan çocuk hakları kulüplerinin faaliyetlerinde zorba ya da mağdur öğrencilerin daha çok yer almasına zemin oluşturabilecektir. Hizmetiçi eğitim yoluyla öğretmenlerin bilgilendirilip hassasiyet oluşturmaya katkı sağlayabilecektir. Ebeveynlere yönelik verilecek olan aile eğitimlerinde yer alması sağlanarak farkındalık oluşturulabilecektir. Medyada ve sosyal medyada çocuk hakları bilincinin oluşturulması

ve bu bilincin zorbalığa olan önleyici etkisi kampanyalar düzenlenerek farkındalık oluşturulması sağlanabilecektir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırmada,

- Veri toplama aracı olarak kullanılan “Çocuk Hakları Ölçeği” ve “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Çocuk Formu” ölçeğine öğrencilerin gerçekçi, doğru ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.
- Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Adana ili Sarıçam ilçesindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören ve örnekleme oluşturan 4’üncü sınıf 423 öğrenci ile sınırlıdır.
- Öğrencilerin çocuk hakları değerine ilişkin verileri, “Çocuk Hakları Ölçeği” nin ölçtüğü özelliklerle ve öğrencilerin akran zorbalığına ilişkin verileri “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Çocuk Formu” nun ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Zorbalık (Akran Zorbalığı): Kasten ve bilinç gözeterek karşı tarafa zarar verme maksatlı, tekrarlanarak devam eden ve güç dengesizliğine dayalı olumsuz eylemlerdir (Olweus, 1993)

Zorba: Zorbaca davranışların başlamasına ve devam etmesine neden olan kişi ya da kişiler (Pişkin ve Ayas, 2011).

Mağdur: Zorbalık davranışlarına maruz kalan kişi ya da kişiler (Pişkin ve Ayas, 2011).

Çocuk Hakları: Birleşmiş Milletlerce düzenlenen çocukların haklarına ilişkin sözleşmenin şekli esasında yer alan temel prensiplere göre çocuğun; yaşam ve gelişimi, korunması, eşitçi bir muameleye tabi tutulması, uygulamalarda yüksek yararının gözetilmesi ve katılımının sağlanmasına dönük sahip olduğu haklardır (Erbay, 2019)

Çocuk Hakları Bilinci: Çocuk haklarına ilişkin sözleşmede belirlenen ve çocuklara ait olan yaşam, gelişim, korunum ve katılma haklarının; bilinmesi, korunması, diğer bireylerin de bu haklar konusunda bilgilendirilmesi ve gözetilmesine dönük olarak bilgi sahibi olunması anlamına gelmektedir (Akgül, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Akran Zorbalığı

2.1.1. Zorbalığın Tanımlanması

Zorbalık Vikipedi Özgür Ansiklopedi’de, gerek psikoloji gerekse hukuki disiplinde konumsal veya güç bakımından üstünlüğü bulunanın, bulunmayana genel olarak arzu ettiğinin yaptırılması maksadıyla etki altında bırakması, güçsel ve konumsal durumdakinin ezilmesi ve karşı koyamaz hale getirilmesi olarak tanımlanırken; Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde şahsına münhasır bir namusla toplumsal kurallarının dışında davranışlar bulunulması ve baskıcılık olarak tanımlanmıştır (TDK, 2023). Rigby (2007) ve Farrington (1993)’e göre zorbalık, güçlünün güçsüze karşı tekrarlanarak devam eden davranış ve eylemlerle ruhsal olarak kısıtlamak anlamına gelmektedir. Olweus (1993) zorbalığı, bir kişinin belirli zaman diliminde tekrarlanan, kişi ya da kişilerin olumlu olmayan fiillerine maruzu şeklinde tanımlarken olumsuz eylemlerin de başka birisini rahatsız edici ve kasıtlı eylemler olduğunu ifade etmektedir. Olweus’a göre akran zorbalığının üç temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar; kasten ve bilinç gözeterek karşı tarafa zarar verme maksatlı davranışın varlığı, tekrarlanarak devam eden davranışın varlığı ve davranışı uygulayanla davranışa maruz kalan arasında fiziki özellik, yaş vb. yönüyle bir güç dengesizliğinin varlığıdır. Sullivan ve arkadaşları (2003) ise zorbalığı Olweus’a benzer şekilde “kasıtlı, fiziksel veya psikolojik, tekrarlanan, birini mağdur eden ve eşit olmayan bir güç ilişkisine dayanan bir zulüm eylemi” olarak tanımlamıştır. Voors (2000) zorbalığı fiziksel güç, otorite veya sosyal, entelektüel baskı kullanılarak insana yapılan kötü muamele olarak görmektedir.

Zorbalıkta güç dengesizliklerinin kaynağı; zorlamaya bağlı olarak isteğe göre kullanılabilen fiziki güç, ihtiyaç halinde kullanılabilecek olan bilgi gücü, meşruiyet sağlandığı durumlarda kullanılabilen meşru güç ve kullanan kişinin hayran kitlesinin varlığına bağlı olan referans güçlerini kapsamaktadır (Ribgy, 2002).

Pişkin (2002)’ e göre okulda yaşanan zorbalığı kendine özgü biçimleriyle bir saldırganlık türü olarak görmektedir. Zorbalık; tek veya daha çok öğrenci tarafından, kendilerine göre güç bakımından daha zayıf olan öğrencileri bilinçli, istekli ve süreklilik arz edecek şekilde zarar vermesiyle yaşanan saldırganlıktır. Zorbalık fiziki olarak

tekmeleme, tokatlama, yumruklama gibi saldırganlıklardır. Zorbalık söze dayanan biçimiyle; karşıdakine sataşılması, alaya alınması, dalga geçilmesi, kızdırılması, lakap takılması, incitici ifadelerde bulunulması ve mizahın kötüye kullanılması gibi saldırganlıklardır. Zorbalık; dedikodu ve söylentinin çıkarılması ve yayılması, karşıdakinin parasının veya eşyasının zor kullanılarak alınması ya da bununla tehditi, sahip olduğu eşyaya zararı, arkadaşlarının oluşturduğu gruptan dışlayarak onun izole edilmesi ve yalnız bırakılması biçimiyle oluşan bir saldırganlıktır. Zorbalığa maruz kalan kişi bu durumlarda rahatsız olur; kendini, menfaatlerini savunmada ve korumada oldukça yetersiz bir haldedir.

Zorbalık, başka bir kişi ya da kişilere karşı, tek başına ya da birden fazla kişilerce bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan bir saldırı ve hileli yönlendirme eylemidir. Zorbalık bir süre devam edebileceği gibi uzun yıllar da sürebilir. Zorbalık eylemi sahip olunan gücün kötüye kullanılmasıdır. Bu eylem bazen daha önceleri planlanacağı gibi, bir fırsatta yapılabilecek seri ya da sıradan bir eylemdir. Zorbalık eylemini gerçekleştiren bireyler bu eylemleri ile daha güçsüz gördükleri bireylere verdikleri zararlar güç kazanmaya çalışabileceklerdir. Bunun için de suçlama korkusu yaşamadan karşıdakini incitebileceklerdir. Zorbalığa uğrayan kişinin zorbaya karşı, uğradığı zarar kadar zarar verme olasılığı azdır. Zorbalığı yapan ve zorbalığa uğrayan kişilerin yanında zorbalığın durması için eylemsiz kalan ya da aktif olarak zorbalığı destekleyen zorbalığa şahit olan seyirci olarak adlandırılan kişilerinde varlığı zorbalıkta mevcuttur (Sullivan,2001).

İlkokullarda görev yapan sosyal hizmet uzmanları zorbalığı sadece fiziksel şiddet olarak değil aynı zamanda psikolojik, sosyal ve hatta siber zorbalık olarak geniş bir perspektifte değerlendirmektedirler. Zorbalıkta başka bir kişiye ait hak ve sınırlar ihlal edilmektedir. Her kişinin kendisini güvende hissetme, saygı görme ve kendisini ifade etme hakkı vardır. Kişinin aşağılanması, dedikodusunun yapılması gibi durumlar bu hakların çiğnenmesine neden olmaktadır. Zorbalık tek seferde gerçekleşen bir olay değildir. Yaşanan bu hak ihlalleri tekrar eden davranışlardır. Mağdur üzerinde psikolojik bir baskı oluşturan bu olumsuz davranış biçimi, mağdurların kendilerini güçsüz ve çaresiz hissetmelerine neden olabilecek hatta zaman içerisinde psikolojik sorunlara neden olabilecek potansiyelde davranışlardır (Gustafson-Clum, 2022). Kısaca akran zorbalığı, tek bir çocuğun veya birden fazla çocuğun bir araya gelerek oluşturduğu grup tarafından, başka bir çocuğa yönelik zarar veren davranışlarıdır (Muslu, 2023).

Sullivan ve arkadaşlarına (2003) göre zorbalık, çok çeşitli nedenlerden kaynaklanan ve birçok okulda yaygın olarak görülen karmaşık bir davranış biçimidir.

Zorbalık, belirgin bir kalıba bağlı olmaksızın farklı yaş gruplarındaki öğrencileri etkileyebilir ve uzun vadeli psikolojik ve sosyal sonuçlara yol açabilir. Irk, cinsiyet veya diğer farklılıklar zorbalığı tamamen engelleyemez. Ergenlik döneminde yaşanan zorbalığın, bireyin gelişimini olumsuz etkileme olasılığı daha yüksektir.

2.1.2. Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi

Şiddet, ilk anlamıyla bir başkasını yaralamak veya zarar vermek için fiziksel güç olarak tanımlanırken ikinci bir anlamda da bir kişiyi sahip olduğu haklardan edebilecek haksız bir güç kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Morrison vd., 1994). Saldırganlık ise öfke sonucunda ortaya çıkan, bir başkasına zarar veren, incitici davranışlardır. Saldırganlıkta niyet önemlidir. Karşıdakine zarar verme ya da incitme kastı taşıması önemlidir (Aktaş, 2001). Olweus (2010) şiddet içeren davranışı tanımlarken bir kişiyi yaralamak ya da rahatsız etmek maksadıyla kendi vücudunu veya herhangi bir nesneyi silah olarak kullandığı saldırgan davranış şeklinde ifade etmektedir. Şiddeti, zorbalık gibi saldırgan davranışların bir alt kategorisi olarak görmektedir.

Lee (2004) saldırganlıkla zorbalığın farklı değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu ayrımı yaparken ise saldırgan çocukların daha gelişigüzel hareket tarzlarının olduğu ve saldırganlıklarını yöneltirken belirli bireylere yöneltmek zorunda olmadığını belirtmiştir. Zorbaların ise, belirli olan mağdurlar üzerinde güce sahip olduğunu ve sahip olduğu özellikten yararlandığını belirterek, zorbalığın kasıtlı ve kontrollü özelliğini vurgulamıştır. Çocuklarda güçlü olma arzusu, başka çocuklar üzerinde hâkimiyet kurma ve onları kontrol etme isteklerinin zorbalık motivasyonlarını yükselttiğini belirtmektedir. Özetle zorbalığı saldırgan davranışlardan ayıran temel özellikler, güç dengesizliğinin varlığı, süreklilik arz etmesi ve bir amaç taşımasıdır (Uysal ve Dinçer, 2012).

Bir eylemin zorbalık olup olmadığına karar verebilmek için ahlaki ve adalet ilkeleri çerçevesinde değerlendirme yapmak ve saldırının haklı veya haksız olup olmadığını belirlemek gerekir. Bu değerlendirmede, bireylerin yaşadıkları deneyimlerin de önemli bir rol oynadığı unutulmamalıdır (Rigby, 2002).

2.1.3. Zorbalık Statüleri

2.1.3.1. Zorbalık Yapan Öğrencilerin Özellikleri

Zorba öğrenciler birçok ortak özelliğe sahiptir. Endişelidirler ve kendilerinden emin bir yapıya sahip değildirler. Kendilerine bakış açıları çok da olumlu değildir. Bazı

zorbalarda bulunduğu ortamda ön plana çıkabilir ancak diğerleri aynı özelliğe sahip olmayabilirler. Genel olarak zorbalara destek sağlayan iki ya da üçer kişilik bir grubu vardır. Şiddeti olumlu bir öge olarak görebilirler. Aslında zor bir durumla karşılaştığında kendi yolunu da bulmayı becerebilirler (Olweus, 2004). Zorbaların kendisi dışında yer alan öğrencileri kendi hükmü altına alarak onları kendi gücü etrafında toplamak, istemeseler de kendisine uydurma ihtiyacı vardır, harekât tarzları düşünceden yoksun ve saldırgandır. Zorbaların mağdurlarla bir empati kurmasını beklemek çok da mümkün değildir. Zorbalardan anne ve babalarına karşı hatta okuldaki öğretmenine karşı saygıdan yoksun ve saldırgan davranışlar beklenebilir. Bu tarz kişiler toplum adına konulan kurallara riayet etmemekle birlikte, çevresinde yer alan her şeyin de değerini düşürebilecek asosyal davranışları sergileyebilirler (Olweus, 2010).

Zorbalarda, başkalarına eziyet ederek güç ve kontrol hissi yaşamak isteyebilirler ayrıca mağdurlarını suçlayarak kendilerini haklı çıkarabilirler. Fiziksel cezanın kullanıldığı ve ebeveyn desteğinin eksik olduğu ailelerde büyüyen çocukların zorbalık davranışları sergileme olasılığı daha yüksektir. Zorbalarda genellikle kendilerine güvenen ve agresif bir yapıya sahiptirler ancak yaygın bir yanlışın aksine, zorbalarda mutlaka düşük özsaygılı olduğu söylenemez. Zorbalarda genellikle okul kurallarına uymazlar ve otoriteye karşı gelirler (Banks, 1997). Zorbalarda genellikle popüler ve sosyal olarak aktif bireylerdir. Akran gruplarında liderlik pozisyonunda bulunurlar ve diğerlerini etkileme gücüne sahiptirler (Perren,2000). Zorbalarda mağdurları ile empati kurmadıkları için mağdurların kendilerini kışkırttığını iddia ederler. Oysaki güç dengesizliğine bağlı gelişen zorbalıkta, genellikle mağdurlar kendini koruyamaz. (Gökler, 2009).

Zorbalarda diğer öğrencilere göre daha fazla ahlaki kopukluk hissederler. Kendisini haklı çıkarmak için olayları gerekçelendirir. Mağdurların yaşadığı duyguya yönelik olarak çok keyif aldığını yansıtan açıklamalarda bulunur. Davranışlarıyla yüzleşmek zorunda kaldıklarında dahi benmerkezci eğilimden vazgeçmezler. Kendilerini haklı çıkarmak için ahlaki kontrollerini kaybeder ve davranışlarını pekiştirebilirler (Menesini vd., 2003). Olweus (1995) zorbalarda güce ihtiyacının olduğunu, diğerlerine hakim olma ve kendi kontrolü altında almaktan haz duyduklarını, yetiştiği ortamın etkisiyle düşmanca duygularının pekiştirilmesine karşılık, bir dürtü olarak acı hissi yaşamak ve yaşatmaktan beslendiğini, nihayet de mağdurlarını kendi emelleri doğrultusunda kullanarak onlardan istifade edebileceği ve bu durumdan kendisine değer atfettiği düşünce yapısına sahip olduğunu ifade etmiştir.

Zorbalar en çok serbest zamanda yapılan etkinliklerde kendilerini göstermektedir (Yalçıntaş Sezgin, 2018). Oyunlar oynanırken, farklı fikirlerde olduklarında, dikkatleri kendi üzerine yoğunlaştırmak istediklerinde, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilere hissettikleri kıskançlık durumlarında, isteklerinin karşılanmadığı durumlarda, liderliği almak için, anlaşılmadığında, sinirlendiğinde, yapmak istemediği bir durum ya da hareketi yapmaya zorlandığında bütün bunlarla beraber arkadaş ortamında ilişkilerin bozulduğu durumlarda zorbalıklar yapıldığı görülmüştür (Çarkıt, 2020). Pelegrini (1998), zorbaların genellikle geniş bir arkadaş çevresine sahip olduklarını ve hatta gruplar oluşturduklarını belirtmektedir. Bu durum, zorbalığın bireysel bir davranıştan ziyade sosyal bir olgu olduğunu göstermektedir. Zorbalık yapan çocukların bir araya gelerek bir grup oluşturması, bu davranışın pekişmesine ve yayılmasına neden olabilmektedir.

Aile içerisinde olumsuz bir muameleye maruz kalan çocukların duygusal düzensizlik yaşadığı, saldırgan davranışlar sergilediği ve akranlarını reddettiği görülmektedir (Shields vd., 2001). Ailede ya da okulda şiddete maruz kalınması veya bu durumun normal karşılanması da şiddetin bir iletişim şekline dönüşmesine neden olmaktadır (Gözütok vd., 2007). Okul temelli yaşanan şiddet durumlarının belirleyicisi olarak zorba özellikleri açısından dürtülerin, empati yeteneğinin, kontrol odağının, yaş ve cinsiyetin de önemli derecede belirleyiciliği bulunmaktadır (Dykeman vd., 1996).

Voors (2000) zorba öğrencilerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Başkalarını küçümsemekten hoşlanırlar.
- Başkalarının duygularının incinmesini umursamazlar.
- Otoriteye saygısızlık gösterirler.
- Ayrımcılığa ilişkin hayranlıkları vardır.
- Karşı cinsine karşı saygısızlık gösterir.
- Tecavüz veya diğer şiddete ilişkin şakalar yapar ve mizahı acımasızca kullanır.
- Kavga etmekten keyif alır.
- Her şeyin kendi istek ve arzularına göre ilerlemesini ister.
- Hatalarını kabul etmez.
- Beladan kurtulmak için sık sık yalan söyler.
- Kuralların aptalca olduğunu düşünür.
- Evcil hayvanlara ve diğer hayvanlara kasten zarar verir.

- İnsanlara güvenilmeyeceğine inanır.
- Korkuyu kabul etmeyi reddeder.
- İstedikini elde etmek için öfkeyi kullanır.
- Diğer çocuklara üstünlük taslayan bir tutuma sahiptir.

UNICEF Malezya (2007) zorbalığın zorba kişiler üzerine etkilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Okul başarısı düşer ve düşük not alırlar.
- Alkol, sigara kullanımı, uyuşturucu bağımlılığı ve vandallık gibi antisosyal davranışları sergileyebilirler.
- Okuldan kaçabilirler.
- Okula gitmekten tamamen vazgeçebilirler.
- Yetişkinlere yönelik olarak bir baş kaldırma, meydan okuma veya muhalif tavırlar içerisinde olabilirler.
- Konusu suç teşkil edebilecek olaylara da karışabilirler.

2.1.3.2. Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Özellikleri

Zorbalığa maruz kalan potansiyel mağdurlar pasif ya da boyun eğen durumda bulunmaktadır. Mağdurlar saldırgan ya da alay eden bir yapıya sahip olmadıkları için kışkırtıcı bir yapıya sahip olmazlar. Genel olarak bu çocuklar davranışlarında ve tutumlarında kaygı taşımakla birlikte bir miktar kaygı da taşırlar. Kendilerine olan güveni zayıf olup kendinden emin davranışlar sergilemezler. Karakteristik özellik bakımından küçük yaşlardan itibaren oldukça hassastırlar. Bu yapısına ilaveten fiziki bir zayıflık da olması itibarıyla arkadaş ortamında kendilerini göstermekte zorlanırlar. Tüm bu durumlar birlikte değerlendirildiğinde zorbalığa elverişli bir hale gelirler. Sürekli zorbalığa maruz kalması kaygı düzeylerini arttırır, kendisine karşı saygısını da azaltır (Olweus, 2004).

Olweus (2010) mağdurlara ait özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Davranışlarında temkinli, hassas, sessiz, içine kapanık ve utangaç.
- Endişeli, güvensiz, mutsuz ve öz güvenleri düşük.
- Depresif ve akranlarına göre daha fazla intihar etme eğilimindedir.
- Erkek olması durumunda, fiziki olarak akranlarına göre daha zayıftır.

Zorbalığa maruz kalan mağdurlar, zorbalığa karışmayan akranlarına göre daha düşük bir benlik saygısına sahiptir. Mağdurların maruz kaldığı istismar arttıkça benlik saygısı da o kadar düşüktür (O'Moore ve Kirkham, 2001). Genellikle sosyal olarak dışlanmış, arkadaş sayısı az ve çekingen bireylerdir (Perren,2000).

Zorbalığa maruz kalan çocuklarda yalnızlık hissi, depresyon gibi psikolojik uyumsuzluklar oluşturduğu, okula devam etmeme gibi kısa ya da uzun vadeli etkileri de görülmektedir (Juvonen vd., 2000). Bununla birlikte bu öğrencilerde kaygılanma, kendini kızgın hissetme, çare bulamama, okuldan hoşlanmama, okul başarısının düşüklüğü, mutsuzluk gibi duyguların varlığı da gözlenmektedir (Gökler, 2009). Bunların dışında mağdurlarda yaşanması muhtemel özellikler: Psikiyatrik sorunları yaşar, yeme bozuklukları görülebilir, akranlarına göre daha az tanınırlığı vardır, arkadaşlık kurmada çok iyi değillerdir, anne ve babaları tarafından çok fazla desteklenmez ve ailenin sorumluluk anlayışı zayıftır. Aile bu çocuklara müdahaleci, talepkar ve duyarlılığı zayıftır. Mağdurların ev ortamları zor koşullara sahiptir. Çeşitli istismarlara maruz kalmışlardır. Uykusuzluk, yatağını ıslatma, baş, boyun, karın ve sırt ağrısı ile yorgunluk gibi fiziki hastalıkları vardır. Okulun bu çocuklar için çok önemi yoktur (Dake vd., 2003).

Mağdur olarak tanımladığımız bireyler, yaşadıkları deneyimler sayesinde zorbalığın farklı tonlarını ve etkilerini daha iyi anlayabilirler."Ara sıra yaşanan tatsızlık" ile "incitici zorbalık" arasındaki farkı kavramaları onlara, durumlarını daha iyi değerlendirme ve uygun tepkiler verme konusunda önemli bir avantaj sağlayabilir. Bu farkındalık, hem kendilerini korumak hem de diğer potansiyel mağdurları uyarmak için onlara güç verebilir (Stassen Berger, 2007). Zorbalığa maruz kalmayı birçok etken etkileyebilir. Bunları fiziki, psikolojik, sosyal beceriler açısından sınıflandırabiliriz. Şöyle ki fiziki özellikler bağlamında çocuğun aşırı kilolu ya da aşırı zayıf olması alay konusu olabilmektedir. Çocuğun gözlük kullanması ya da dış görünüşü, giyim ve kuşamı akranları tarafından farklı algılanmalarına neden olabilir, bu durumda zorbalığa zemin hazırlayabilir.Çocuğun psikolojik özellikleri de mağdurlar açısından zorbalığı tetikleyen bir diğer unsur olabilmektedir. Çocuğun kendine olan güvenindeki zayıflık çocuğu hedef haline getirebilecekken, içine kapanık olması da dışlanmaya neden olabilecektir. Bir diğer unsorda çocuğun hiperaktivite veya dikkat eksikliği gibi problemler yaşamasıdır. Bu sorunu yaşayan çocukların sergileyebileceği istenmeyen davranışlarda zorbalığa maruz kalmada hedef haline getirebilmektedir. Sosyal olarak ise çocuğun akademik başarılarının düşüklüğü, yeterli konuşma becerilerine sahip olmama gibi sosyal becerilerdeki

yetersizliklerde çocuğun hedef haline gelmesini sağlayabilecektir. Öte yandan psikolojik olarak zayıflık yaşayan çocuklar da mağdur olabilmektedir. Çocukların yaşadığı duygusal bozukluklar, mağdurlara karşı savunmasız hale gelmelerine neden olabilmektedir (Uçar Çabuk, 2021).

Voors (2000) zorbalığa maruz kalan çocuklarda şu belirtiler olabileceğini belirtmiştir:

- Normal davranışlarında değişiklik,
- Okuldaki aktivitelerde okula isteksizlik duyar ve arkadaşlarının merkezinde bulunmayı istememe,
- Akademik başarısında ifade edilemeyen bir düşüş,
- Baş, karın ağrısı veya açıklanamayan hastalıklar,
- Sık sık uyanmak ya da normalden fazla uyumak gibi uyku düzeninde yaşanan değişiklik,
- Okulda akran ve arkadaş gruplarından kaçınmak,
- Okulda kantin veya oyun alanlarından kaçınmak,
- Ders dışı faaliyetlerden kaçınmak,
- Daha önce keyif aldığı faaliyetlere olan ilginin kaybedilmesi,
- Üzgün ve depresif tavırlar
- Okula gidip gelme konusunda isteksizlik,
- Okulda olup bitenler hakkında konuşmakta isteksizlik.

2.1.3.3. Zorba-Mağdur Öğrencilerin Özellikleri

Pişkin (2002) bazı zamanlarda zorba olan, bazı zamanlarda da zorbalığa maruz kalanları hem zorba hem mağdur olarak tanımlamıştır. Akranlarına zorbalık etmeyi öğrenen mağdurlar, planladıkları davranışlarla öfkelerini saldırganlığa dönüştürebilir. Bunlar zorba, mağdur ya da zorbalığa bulaşmamışlara nispeten daha fazla yıkıcı, saldırgan ve başkaldıran davranışlara sahiptirler. Kendine zarar verme eğilimleri, uyum problemleri de yine zorba, mağdur ve zorbalığa uğramayan çocuklara göre yüksektir (Barker vd., 2008) .

Zorba-mağdurlar akran grubu içerisinde en hiperaktif özelliğe sahip olmakla birlikte, kendilerine karşı duyguları ve kişilerle olan ilişkileri sorunludur. Grup içerisinde etkisiz ve zevksiz bir kişiliğe sahiptir. Üzüntü gibi olumsuz ruh hallerinde de yükseklik

vardır. Zorba-mağdurlar aile içerisinde babalarını annelerine göre daha güçlü görmektedirler. Bu durum diğer zorba, mağdur ya da zorbalığa uğramayan çocuklarda görülmemektedir (Kumpulainen vd., 1998).

Hem zorbalığa uğrayan hem de zorbalık yapan çocuklar, zorbalara göre farklı ancak yine de problemlili bir sosyalleşme geçmişine sahiptirler. Bununla birlikte bu çocukların saldırganlıkları tepkiseldir ve genellikle de daha zayıfı hedef almadığı söylenebilir. Zorba-mağdurlar ile zorbalılar arasında karmaşık bir ilişki bulunmakla birlikte birbirlerini güçlendiren bir döngüye sahiptirler. Şöyle ki zorba-mağdurlar genellikle zorbalarını taklit edebilirler, benzer aktivitelerde yer alabilirler. Kimi zaman da zorba-mağdurlar, zorbalarına mağdur olabilirler (Pelegrini, 1998).

2.1.3.4. Seyirciler/İzleyiciler

Herhangi bir zorbalığa katılmayan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, zorbalığa katılanlara göre daha yüksektir. Dışsallaştırılmış problemlere ilişkin olarak ailesel yakınlıkları azdır. Salırganlık düzeyleri düşüktür. Akranları içerisinde zorba, mağdur ve zorba-mağdurlara göre dışlanma durumları daha azdır, arkadaşları tarafından daha çok sevilirler. Bununla birlikte akademik olarak da daha yüksek bir performansı göstermektedirler (Bayraktar, 2006).

Zorbalık sorunları, zorba ve mağdurlardan ötesinde bir sisteme sahiptir. Zorbalık karşısında bu durumu seyreden çocuklar birçok davranış eğilimi gösterebilirler. Zorbalığı önlemeye çalışıp mağduru koruyacağı gibi herhangi bir müdahalede bulunmayabilirler. Bu eylemsizliğin sebebi bir sonraki mağdurun kendisi olabileceği kaygısı ve zorbalılar arasındaki güç dengesizliğidir. Başka bir açıdan bakıldığında da zorbalığa seyirci kalınmasının nedeni zorbalığa bir anlam verememesi ve nasıl mücadele edeceği ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamasıdır (O'Connell vd., 1999). Seyircilerin tutumu, zorbalığın devam edip etmeyeceğini belirlemede büyük bir etkiye sahiptir. Eğer seyirciler, zorbalığı onaylarsa ve desteklerse zorbalık davranışları daha da pekişir. Ancak seyirciler zorbalığı kınayarak ve mağduru destekleyerek zorbalığın durdurulmasına katkıda bulunabilirler (Stassen Berger, 2007).

Zorbalık sadece mağdurlar üzerinde değil, aynı zamanda çevresindeki insanlar üzerinde de derin izler bırakabilecektir. Zorbalık olaylarına tanık olan kişiler, çoğu zaman müdahale etmek isteseler bile çeşitli nedenlerden dolayı bunu başaramayabilirler. Bu durum, onlarda derin bir çaresizlik hissi yaratabilir. Kişiler, zorbalığı durduramadıkları

için kendilerini sorumlu hissedebilirler. Bu durumda da kendilerine olan güvenleri sarsılabilir (Voors, 2000). Zorbalığa maruz kalan veya tanık olan çocuklar, okul yönetimi ve öğretmenlerin bu konudaki yetersizliğini hissedebilmekte ve sorunun çözümü için daha aktif bir rol üstlenmelerini de bekleyebilmektedir (Fleming ve Towey, 2002).

UNICEF Malezya (2007) zorbalığın tanık olan kişiler üzerine etkilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Ne yapacağını bilmemenin verdiği öfke ve çaresizlik duygusu,
- Bir sonraki hedefin kendisi olma korkusu,
- Eylemde bulunmaktan kaynaklı suçluluk duygusu,
- Okuldaki bazı alanlara gidememe, korku hissetme.

2.1.2. Zorbalık Türleri

2.1.2.1. Fiziksel Zorbalık

Kişiler üzerinde fiziksel güç kullanmak suretiyle gerçekleşir ve karşıdakine vurarak, yumruk ya da tekme atarak, tükürerek veyahut karşıdakini itip sendelemesi gibi davranışları içerir. Bununla birlikte hedef alınan kişiye ait herhangi bir eşyayı çalan ya da zarar veren davranışlarla, bu eşyayı hedeflenen kişinin tekrar bulamaması için yerini değiştiren eylemleri uygulamakla da kendini gösterebilir. Hedeflenen kişiye yönelik eylemler kişinin gözünün önünde yapılacağı gibi görmediği herhangi bir zamanda da gerçekleşebilir (Gladden vd., 2014). Zorbaların yaşları ve fiziksel olarak güç ve kuvvetlerinin artması karşıdakine vereceği zararında artmasına neden olur (Açıkgöz, 2017). Fiziksel zorbalık büyük çocukların aksine, küçük çocuklar arasında daha yaygın olarak gerçekleşmektedir (Whitney ve Smith, 1993). Erken çocukluk döneminde gerçekleşen vurma, itekleme, çimdikleme gibi fiziksel davranışların zorbaca davranışlar olduğu ebeveynlerce kabul edilmekle birlikte, bu davranışların bir bilinçli yapılp yapılmadığı ve çocukların zorba olarak değerlendirilmesi konusunda ebeveynler hem fikir değildir (Swit, 2018). Öte yandan fiziksel zorbalık çok sık görülen bir zorbalık türüdür ve fark edilmesi oldukça kolaydır. Mağdurlar üzerinde korkuya neden olur; onların kendilerini üzgün ve sinirli hissetmesine neden olacak, acı hissi uyandıracak gözleme açık davranışlar bütünüdür (Özbek ve Taneri, 2022). Yaş ve büyüme ilerledikçe fiziksel zorbalığın biçimi de değişir. Küçük yaşlarda saç çekme şeklinde gelişen bir davranış ilerki yaşlarda kafaya sopayla vurmaya dönüşebilir. Toplum, fiziksel şiddeti

kabul edilemez bulsa da duygusal istismarın etkilerini genellikle hafife alabilmektedir (Voors,2000).

2.1.2.2. Sözel Zorbalık

Karşıdaki mağduruna sözel ya da yazılı olarak gerçekleşen zorbalık türüdür. Bu tarz bir zorbalıkta karşıdakine karşı alaylı ifadeler söylenmesi, lakap takılması, muhatabına tehdit edecek saldırganlık ifade eden yazılı notların ulaştırılması, çeşitli el hareketleriyle cinsel manada yorumlanabilecek yazılı sözlü ifadeler ile karşıdakinin direkt tehdit edilmesi gibi davranışları içermektedir (Gladden vd., 2014). Bu zorbalık türü şaka ya da alay etme gibi bir davranışın algılanma ihtimaline karşın fark edilmesi çok da kolay olmayabilir. Bu nedenle ayırt edilebilirliğinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu zorbalık türüne maruz kalan bireyler de uzun süre devam edecek olan duygu yaralanmaları meydana gelebilir (Özbek ve Taneri, 2022)

Çocukların kimlik gelişimlerinin yeterli olgunluğa ulaşmamasından dolayı sözlü zorbalığa ilişkin duyarlılıkları da daha fazladır. Akranlarının sözel olarak ifade ettikleri, çocukların sadece algılanış biçimlerini ne değil, ne olmaları gerektiğini de ortaya koymaktadır. Böyle bir duruma karşı da kendisini ispata yönelmekte, davranışlarını da kısıtlayarak ürkek davranışlar sergilemektedir. Sözel zorbalığın zaman içerisinde ilerleyişi ise ilkokulda salak, aptal gibi sözler; liseye geldiğinde özürlü, engelli şeklinde değişim ve dönüşüm yaşar. Daha zorlayıcı bir hale bürünerek merhametten de uzaklaşır. Bu zorbalık türü ile mücadele etmek fiziki zorbalığa göre daha fazla kolaylık gösterir (Voors,2000).

2.1.2.3. İlişkisel Zorbalık

Planlı olarak muhatabının itibarını hedefleyen, onun ilişkilerini zedelemek ve zarar maksadıyla yapılan davranışlardır. Hedef aldığı kişinin doğrudan akranlarından soyutlanması ve akranlarıyla olan iletişimlerini engellemeye yönelik olabileceği gibi, dolaylı olarak da bu hedefine ulaşmaya çalışabilir. Bu hedefe ulaşma noktasında kişinin haberi olmadan gıyabında iftiraya dayalı söylemleri, onu aşağılamaya yönelik ifadeleri, yazılı ya da sözel platformlarda yayıcı davranışları içerir. Aynı zamanda sanal platformlarda da müstehcen görüntüler yaymak suretiyle hedef aldığı kişiye zarar verebilecek eylemlerim tümünü ifade eder (Gladden vd., 2014). Çoğu zaman kişiye gıyabında yapılan bu zorbalık türünde mağdur, kendisine yapılan davranışın nedeni

hakkında bilgi sahibi değildir. Bu nedenle bazı çıkarımlarda bulunmaya çalışır. Kendisini algılayış biçimi yalnızlığa ve sevilmediği hissine kapılmasına neden olur (Özbek ve Taneri, 2022).

Bulunduğu ortamda uyum içerisinde olan çocuklar, çoğu zaman grup ya da birey olarak dışlanmaya maruz kalabilir. Dışlanan kişinin tecriti sağlanır. O kişiyle iletişim kurulması yasaklanır. Zalimce ve keyfi bir davranış olan dışlanmanın gerekçeleri oldukça basit ve anlamsız olabilir. Bu duruma karşı da dışlanan çocuk sosyallikten uzaklaşır ve kaçınma davranışları sergiler. Çocuk doğası gereği akran kabulünü bir ihtiyaç olarak algılar. Ortamdan izole edilmesi de çeşitli travmalara yol açabilir. Sözel zorbalıkta incitici ifadeler direkt söylenebileceği gibi, dedikodu yoluyla da dolaylı yünden yayılabilir. Sözel zorbalığa uğrayan çocukları aidiyeti sağlayabilmesi belirli bir davranış ve düşünce biçimine sahip olmasına bağlıdır. Ortamdan izole edilen çocukların kendilerini ispat etme çabası, çok daha sağlıksız bir grubun da üyesi olmaya götürebilir. Diğer yandan sözel zorbalıkta en sinsi ve acımasız davranış biçimi şiddeti mizahla birleştirmektir. Bu durum zorbalığa maruz kalan kişinin de acıya duyarsızlaşmasına neden olur. Bu da yaşanan istismarın artmasına neden olur. Bir insanın öfkeyi ve duygusal yakınlığı aynı anda hissetmesi mümkün değildir. Bunun gibi acıma duygusundan yoksun mizahla empati aynı anda yaşanamaz (Voors,2000).

2.1.2.4. Siber Zorbalık

Siber zorbalık; bir ya da birden fazla kişinin kendi bütünlüğünü savunmada yetersiz bir mağdura karşı, sürekli ve süreç içerisinde sanal ortamdaki elektronik iletişim biçimleriyle yapılan bilinçli, kasıtlı ve saldırgan bir eylem olarak tanımlanır (Smith vd., 2008). Siber zorbalıkta, zorbaların dijital sistemde saldırganlığa yönelik dürtülerini ortaya çıkarabileceği ve bu durumu sürdürülebilir hale dönüştürebileceği, fiziki güce ihtiyaç duymayan imkânlar sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Yazgan, 2022).

Zorbalık bir güç ve bu güç karşısında çaresiz kalan kişi arasında gerçekleşen bir eylemdir. Siber zorbalıkta teknolojik bilgide üstünlük, zorba ve mağdur arasında bir güç dengesizliği oluşturacaktır. Öte yandan bu güç dengesizliği insanların birbirleriyle iletişim kurduğu herhangi bir sanal platforma daha önce girip kullanan ile yeni giren arasında da yaşanabilecektir. Sanal ortamdaki bu zorbalar kasıtlı olarak mağdurlarının sinirlenmesi ve istediği sonucu elde edememesi için herkes açık ya da özel sanal sistemlerde taciz edici ve saldırgan içerikler gönderirler (Grigg, 2010).

Siber zorbalık, alevlenme (flaming), taciz edici (harrasment), aşağılayıcı (denigration), kimliğe bürünen (Impersonation), ifşa ve hile (Outing and Trickery), dışlama (Exclusion), siber takip (Cyberstalking) olmak üzere yedi türe ayrılmıştır. İki ya da daha fazla kişi arasında alevlenen tartışmalar flaming; tek bir hedefe yönelik tekrar eden saldırgan mesajlar harrasment; hedef alınan herhangi bir kişiye gerçeklik değeri bulunmayan ya da zalimane bir şekilde zarar veren konuşmalar denigration; hedef alınan kişinin dijital bilgileri ele geçirilmek suretiyle, onu taklit ederek yapılan konuşma türü impersonation; kişiye ait özel ya da kişisel, utandırabilecek bir potansiyele sahip olan görüntü ve iletişimlerin iletilmesi outing, zorbanın seçtiği mağduruna aralarında geçen ilişkinin özel olacağı aldatmacasıyla iletişim ve görüntüyü hile ile ele geçirmesi trickery; çevrimiçi bir iletişim ortamında arkadaş listesinden mağdur olarak belirlenen bir kişiyi kasten dışlama exclusion; mağdura yönelik olarak zarar verici tehditleri, gözünü korkutacak ya da saldırgan bir biçimde veyahut şantaj içerikli iletilerin sürekli gönderilmesi ise cyberstalking olarak adlandırılır (Willard, 2007).

2.1.2.5. Cinsel Zorbalık

Mağdurların cinsel olarak taciz ve istismara uğradığı zorbalık türüdür. Kişinin korkmasına ve kendisini huzursuz hissetmesine neden olabilecek cinsel içerikli bir mesaj ya da fiziki müdahale olabilir. Cinsel zorbalığa maruz kalan kızlar yalnızca erkekler tarafından değil, hemcinsleri tarafından da mağdur edilebilir (Özbek ve Taneri, 2022).

2.1.3. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

2.1.3.1. Cinsiyet

Zorbalığa uğradığında kızlar, erkeklere oranla daha fazla bu durumu bildirme eğiliminde olmakla birlikte; zorbalığı yaşadıklarında kızlar, erkeklere göre daha fazla duygusal tepki vermekte ve daha çok acı, üzüntü ve kızgınlık hissetmektedirler. Erkek zorbalar, kız zorbalara göre daha zayıf bir ruhsal sağlığa sahiptir (Ribgy, 1998).

Hoşa gelmeyen bir davranış karşısında erkekler kızlara göre çok daha fazla tepkisel yaklaşımda bulunurlar. Bu yaklaşımlara neden olan davranışlar ise çoğu zaman fiziki bir saldırganlık unsuru taşır ve neticesinde erkeklerin fitratı gereği fiziki gücü taşıma eğilimlerinden ötürü, kızlar ise psikolojik yapılarından kaynaklı olarak erkek zorbalar, kız zorbalara göre daha rahat tespit edilir (Arora, 1999).

Baldry ve Farrington (1999) yapmış olduğu araştırma da erkeklerin kızlara göre tehdite ve fiziksel olarak incitilmeye maruz kalmaları şeklindeki doğrudan zorbalığa maruz kalmaları ihtimalinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Olweus (1995) ise kızlar arasında da birçok zorbalık meydana gelirken, erkekler arasında yaşanan zorbalığa nazaran daha ince ve dolaylı bir zorbalık yöntemi görüldüğünü, erkeklerin kızlara zorbalık ettiği sonucunu bulmuştur.

Çocuklarda kız ve erkeklerin farklı şekillerde zorbalığa uğrama eğilimleri nedeniyle kıyaslamak oldukça güçtür. Kızların daha çok kız ve erkeklerden, erkeklerin de daha çok erkekler tarafından zorbalığa maruz bırakılma olasılıkları yüksektir. Erkekler daha çok fiziksel zorbalığa uğramakta ve bunu da en fazla kendi aralarında sergilemektedirler. Kızlar ise en fazla dışlanma yoluyla ilişkisel bir zorbalıkla karşılaşır. Kızların erkeklerden sözel zorbalığa uğrama olasılığı, hemcinslerinden uğramalarına oranla daha yüksektir. Erkekler ise en çok yine bir erkek tarafından sözel zorbalığa uğramaktadır. Dolaylı zorbalık vakalarında, erkeklerin kız öğrencilerden daha sık zorbalığa uğradığı görülmektedir. Bununla birlikte, erkeklerin yaşadıkları zorbalığı kabul etme ve bu konuda konuşma olasılıkları, kızlara göre daha düşüktür (Ribgy, 2002).

Kız çocuklarının erkeklere göre daha az zorbalığa uğramasının da cinsiyetin kişilikteki yansımaları şeklinde algılamamız mümkündür. Erkekler aralarında bir hiyerarşi ve üstünlük arayışında daha büyük akran gruplarının bir parçası olmayı arzu ederken kızlar ise aidiyet geliştirebileceği ve daha samimi olabileceği grupları tercih etmektedir. Bu yönüyle sosyalleşmenin etkisi olduğunu görebiliriz. Kızların arkadaşlık ilişkilerinde daha yakın arkadaşı olmayanlara yönelik koyduğu sınır daha keskindir (Sullivan,2001).

2.1.3.2. Yaş

Zorba davranışları gösterme ile bu davranışlarla karşı karşıya gelme durumlarının yaş faktörüne bağlı olarak değişim göstermektedir. Daha küçük ve daha zayıf öğrenciler daha çok zorbalığa uğramakta ve daha üst yaşlardaki çocuklar tarafından zorbaca davranışlar sergilenmektedir (Olweus, 2010).

Çocuklar arasında yaşanan zorbalık deneyimi ebeveynlerin tutumu ya da çocukların sahip olduğu somut nesnelerin varlığına bağlı olarak erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde genellikle doğrudan zorbalık türüne rastlanmaktadır. Bu dönemde zorbalığa rastgele hedef seçildiği görülmektedir. Birçok çocuk her an

zorbalığa uğramayı bekleyebilir. İlerleyen dönemde ise zorbalık çoğu zaman alay etme ya da dalga geçme gibi sözel yollarla gerçekleşmektedir. Fiziki zorbalık ise bu yaş grubundaki çocukların cinsiyeti ile birlikte değerlendirilir (Ribgy, 2002). Sınıflar arasında zorba davranışlarla karşılaşma olgunluğa bağlı olarak yaş arttıkça azalmaktadır. İlkokullarda öğrenim gören çocuklar, yaşlarının küçük olması nedeniyle ortaokul ve lise öğrencilerine göre zorba davranışlarla en çok karşılaşan öğrenci grubudur (Nabuzoka, 2003). Zorbalığa maruz kalma yaş faktörüne bağlı olarak bir azalma gösteriyor olsa da başkalarına yapılan zorbalıkta azalma olmamaktadır (Whitney ve Smith, 1993).

Zorbalığın yaşa göre azalmasının sebebi, çocukların yaş ilerledikçe zorbalıkla ilgili olarak edindikleri tecrübeye bağlı olarak farklı beceriler geliştirmesidir. Zorbalığın yaş ilerledikçe azalmakta ancak şiddeti artmaktadır (Sullivan, 2001). Şöyle ki küçük yaşlarda saç çekme şeklinde gelişen bir zorbalık yaş büyüdükçe kafaya sopayla vurmaya evrilebilmektedir. Bu nedenle de çocukların küçük yaşlardan itibaren olumsuz davranışlarının sorumluluklarını üstlenmeleri sağlanmalı ve bu olumsuz davranışların normalleşmesine müsaade edilmemelidir (Voors,2000).

2.1.3.3. Sosyo-Ekonomik Düzey

Ailede yaşanan ekonomik problemler agresif davranışların da bir göstergesidir. Hem zorbalık yapan mağdurların hem de zorbaların ikisinin de sosyo ekonomik düzeyleri düşüktür (Schwartz vd., 1997). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının gerek davranış problemleri gerekse de saldırgan davranışları gösterme eğilimleri açısından risklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Farrington, 2001). Zorbalık oranlarının okullar arasında farklılık göstermesi ise yine sosyo- ekonomik düzeye bağlıdır. Ekonomik olarak sıkıntı yaşayan bölgelerde işsizlik, olası hırsızlık ve madde bağımlılığı gibi olumsuz durumlardan kaynaklı olarak daha sık zorbalık vakalarına rastlanmaktadır. Sosyal düzeyi yüksek ve akademik başarıya odaklanan okullarda ise daha az zorbalık vakalarına rastlanmaktadır (Sullivan, 2001).

Sosyo-ekonomik düzeyin akran zorbalığına etkisini inceleyen bazı çalışmalarda düşük sosyo-ekonomik düzeyin zorbalığı arttırdığı (Genç, 2019; Erağlu, 2022); bazı araştırmalarda ise etkisinin olmadığı sonuçları ortaya çıkmaktadır (Due vd., 2005; Kısadal, 2002; Kapçı, 2004; Tekçe, 2019). Bu çalışmaların dışında Pişkin (2010) yapmış olduğu araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir okulda öğrenim gören çocukların,

daha düşük sosyo-ekonomik seviyelere sahip okullarda öğrenim gören çocuklara göre daha fazla zorbalık gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmalarda sosyo-ekonominin etkisinin farklılığı, düşük ya da yüksek sosyo-ekonomiye sahip çocukların psikolojik özelliklerinden kaynaklanabilmesi ihtimaldir. Bununla birlikte ekonomik yönden problem yaşayan ailelerde, fiziki saldırganlık ve daha katı bir disiplin anlayışı yaygın olabilmektedir. Bu ailelerde anne-çocuk arasındaki bağlılığın sıcaklığı, ebeveynlerin saldırgan tutumları, aile bireylerinin stres altında yaşaması ve sosyal yönden yeterli desteği görememesi, akranların oluşturduğu gruplarda da istikrarın sağlanamaması ve bilişsel uyarımda yaşanan eksiklerin olası fazlalıkları çocuklarda zorbalık eğilimlerini arttırabilmektedir (Ribgy, 2002).

2.1.3.4. Anne-Baba Eğitim Durumu

Anne ve babaların eğitim düzeyi, çocuklarıyla etkileşimlerinde belirleyici bir unsur olabilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olanlar, düşük olanlara göre daha olumlu bir iletişim kurgulayabileceklerdir. Bu durumda da çocuğun çevresiyle paylaşımları daha sağlıklı bir temelde ilerleyecektir (Yasankul, 2007). Aynı şekilde yüksek eğitim düzeyine sahip anne ve babaların çocukları daha az zorbalığa katılmaktadır (Jansen vd., 2012).

Anne ve babanın eğitim düzeyinin çocuklar arasında yaşanan zorbalık üzerine etkisi, ebeveynlerin rol model davranışları ve aile içi tutumlarına göre değerlendirilmesi gerekir. Zorba davranışlar gösteren çocuklar; evlerinde fiziksel cezanın bir yöntem olarak kullanıldığı, sorun çözme biçiminin fiziki bir karşılık vererek olunabileceği anlayışının sergilendiği, anne ve babaların aile içerisinde katılım ve aile içi iletişimin eksik olduğu ev ortamlarından gelmektedirler (Banks, 1997). Zorba çocuklar aile ile ilgili kendilerini oldukça olumsuz görmektedirler. Ebeveyn desteği azalan çocuklarda depresif tepkilerde artmaktadır (O'Moore ve Kirkham, 2001). Zorba çocuklar daha otoriter bir aile yapısına sahiptir ve ailesi ile fikir ayrılığına düşer. Otoriter aile yapıları zorbalığı tetiklerken, çatışma oluşturan ve desteklemeyen aile yapıları bu zorbalığın daha belirgin hale gelmesinde ve suça dönüşmesinde oldukça etkilidir (Baldry ve Farrington, 2000). Öte yandan mağdurların da mağdur olmayanlara göre daha müdahaleci aile yapılarından geldiği bilinmektedir (Espelage vd., 2000; Marini vd., 2006).

2.1.4. Zorbalığın Sonuçları Olarak Bireydeki Etkileri

Her yüz kişiden otuz beşi yaşam döngüsünün herhangi bir yerinde zorbalıkla yüzleşmiştir. Zihin sağlığı açısından, zorbalık uzun süreli olumsuz bir etki bırakmaktadır. Zorbalığa maruz kalan her on kişiden ikisi farklı ruhsal sorunlarla başa çıkmaya çalışmaktadır (Pepelasis, 2018). Akran zorbalığının kısa sürede ortaya çıkan sonuçları da vardır. Zorbalığa uğrayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamakta, kendini yalnız hissetmekte; okula karşı sevgisizlik, güven duygusunda zedelenme, kendini savunamayacağı hissiyatı gibi olumsuz duyguları zorbalık sona erse dahi devam ettirmektedirler (Kochenderfer ve Ladd, 1996).

Mağdurlar zihinsel sağlık açısından akranlarıyla farklılaşmaktadırlar. Endişeli bir yapıya sahip olmakla birlikte, kendilerini yorgun hissetme, baş ağrısı gibi çeşitli fiziksel ağrıların yoğunluğundan da bahsetmektedirler. Kaygı problemleri de yaşayan mağdurlar; takıntı, anksiyete, panik gibi işlevsel bozukluklar da yaşayabilmektedir. Depresyon da mağdurlar için görülebilen rahatsızlıklardan bir tanesidir (Ribgy, 1998). Bu çocuklar okula devam etmek istememekte ve akademik olarak da başarı gösterememektedirler. Bir netice olarak da benlik saygıları zedelenmekte, bu süreç yetişkinliğe kadar devam etmektedir (Furniss, 2000). Banks (1997) mağdurların okul fobisi yaşadığını, okulda güvenli olmayacağı duygusuna hakim oldukları ve okulda mutlu olamadıklarını belirtmektedir.

Wolke ve arkadaşlarının (2015) zorbalığa katılımın, çocukların 17 yaşına kadar geçen süreçteki değerlendirilen etkilerine ilişkin araştırma bulgularında anti sosyal kişilik bozukluğun zorba ve zorbaların zorbaca davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde yaşanacak bir zorbalığın mağdurlar açısından birinci sınıfta anksiyete bozukluğuna neden olabileceği sosyal kaygılara neden olabileceğine sonucuna ulaşılmıştır. Mağdurların mağduriyete mukabil iki yıl süreyle kalıcı depresyon yaşayabileceği, zorbalar açısından depresyonun erkeklerde, zorba-mağdurların da cinsiyet faktöründen bağımsız bir yordayıcılığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorbalığa uğramış olmak psikolojik deneyimlere ilişkin risklerinde artmasına neden olmuştur. Mağdur, zorba ve zorba-mağdurların psikomatik sağlığında önemli değişimler gösterdiği görülmüş, intihar eğilimi noktasında her üç grubunda risk taşıdığı tespit edilmiştir. Zorba ve zorba-mağdurların akademik başarıları düşük olurken mağdurların okul iklimi algılarının zayıf olduğu sonucu elde edilmiştir.

2.1.5. Zorbalığın Yaygınlığı

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün OECD (2017) PISA 2015 iyi oluş raporuna göre OECD ülkelerinin genelinde ortalama olarak, yaklaşık her yüz kişiden on biriyle sıkça dalga geçildiği, yedisinin sıkça terk edildiği bildirilmiştir. Yüzde sekizinin olumsuz söylentilere hedef olduğu bildirilmiştir. Öte yandan 53 ülkeden 34'ünde öğrenci kitlesinin %10 kısmından fazlası ayda bir dalga geçilmeye maruz kalmış, 16 ülkede ise % 10'dan fazla öğrenci hoşnut olunmayacak dedikodulara mağdur olmuştur. OECD ülkelerinin genelinde fiziksel zorbalık % 4 olarak görülmüştür. Bu oranın bazı ilkelere % 1, bazı ülkelerde ise % 9,5 olarak görüldüğü durumu fiziksel zorbalığın eğitimsel olarak ne kadar ciddiye alınması gerektiği konusunda fikir verecektir. Eşyaları çalınan (% 4) ve akranları tarafından dışlanan (% 11) öğrencilerin varlığı da göze çarpmaktadır. Öte yandan aynı raporda kızların erkeklere göre daha fazla dışlanma davranışına ve dedikoduya maruz kaldığı bildirilir iken göç ederek farklı ülkelere gelen çocukların zorbalık risklerinin de yükseldiği belirtilmiştir. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin % 42'si kendilerini okulda yalnız hissetmekte ve % 26'sı da hayattan zevk almamaktadır. Zorbalığın, okul terklerine etkisi de yine bu raporda yer almış, zorbalığa uğrayan çocukların % 9'unda yer yer okul terki görülmüştür. Türkiye'nin ise yaklaşık 15 yaşlarda olan çocukların % 18,6'sında farklı zorbalık türlerinden bir kaçına uğradığı bildirilmiştir. Zorbalık olaylarının daha fazla yaşandığı yerlerde fen bilimi puanları düşmüş, devamsızlıklar artmıştır.

2.1.6. Zorbalığın Önlenmesi ve Öğretmenlerin Rolü

Ülkemizde akran zorbalığını önlemeye yönelik olarak Özbek ve Taneri (2020) araştırmalar esas alınmak suretiyle zorbalığın önlenmesi için program hazırlamıştır. Bu programda “El Ele Verelim Zorbalığı Yenelim” Sloganı ile yola çıkılmış ve sınıflar düzeyinde akran zorbalığını önlemeye yönelik bibliyoterapi etkinlik ve planları hazırlanmıştır.

Kale ve Demir (2020) tarafından zorba davranışları azaltmaya yönelik pozitif davranışların geliştirileceği çeşitli etkinlikler tasarlanmış ve bu çerçevede de program inşa edilmiştir. İlkokullar düzeyinde uygulanan bu program neticesinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Kaluku ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan zorbalığı önlemeye yönelik çalışmada, belirli adımlar dahilinde zorbalık kontrol edilmeye çalışılmıştır. İlk olarak

çocukların zorbalığa karşı bilgi sahibi olması hedeflenir. İkinci olarak çocuklarda duygusal patlamaları engellemek adına duygu kontrolü edinimi sağlanır. Üçüncü olarak çocuğun davranışlarının takibi ve koordinasyon sağlanması için danışmanlık yapılır. Dördüncü olarak çocuğun sosyalleşmesi ve ahlaki değerleri kazanılmasında danışmanlık yapılır. Son olarak ise ebeveynlerin sürece katılımı sağlanarak zorbalıkla ilgili destekleri alınır.

Çakmak ve Çoban (2023), çocukluğun erken döneminde yaşanan zorbalıkların çocuklarca fark edilmesi için hazırladığı programı okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulamıştır. Program neticesinde çocukların bilgi olarak ilerlediği görülmüştür.

Karabulut ve arkadaşları (2023), akran zorbalığına uğrayan ortaokul öğrencilerinin zorbalığa karşı koyma stratejilerini incelemek üzere yapmış olduğu araştırmada mağdurlar; akranlarından, ailelerinden ve öğretmenlerinden destek almaktadırlar. Bu öğrenciler farklı arkadaşlıklar kurmak suretiyle de kendilerini zorbalığa karşı güçlendirmektedirler.

Değerler eğitimi alan çocukların saldırganlık durum ve düzeylerinde de azalma görülmektedir (Elbir ve Bağcı, 2013). Değerler, toplumsal baskıyı ve kontrolü içeren bir araçtır, bireyi yazılı olmayan kurallara uygun davranış göstermeye yönlendirir ve doğru kabul edileni de yerine getirmeye cesaretlendirir. Onay bulmayan davranışların engellenmesi, toplumsal yapıda yasak görülen bütüne ait her parçayı gösteren ve toplumsal ihlal kaynaklı utanç duyma, suçlu hissetme duygularını kolay anlaşılır hale getiren şey yine değerlerdir (Fichter, 2006). Temelinde insanın özelliklerini oluşturan değerler, hayatın içerisinde ve hayatın sıradan ilerleyişinde karşılaştığı problemlerle mücadele etmede harekete geçiren yetenek ve güç kaynağıdır (MEB, 2018). Değerler Eğitimi Merkezi Araştırma Projesi kapsamında 1989-2017 yılları arasında yapılan 423 tez ve 957 makale çalışmasına yönelik incelemeleri içeren raporda yer alan 17 makalede; şiddetin önlenmesi, okullarda demokrasiye dayalı bir ortam oluşturulması gibi programların değerler eğitimine dayalı programlarla bütünleştirilip uygulanması önerilmiştir. Yapılan çalışmalar, okul ortamlarındaki çatışmaları çözmek için değerler eğitimi temelli projelerin geliştirilmesini önermektedir. Ayrıca öğretim programlarının şiddet ve adaletsizlik gibi güncel sorunlara bilimsel ve tarafsız bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Meydan, 2019). Öyle ki Kısadal (2022) çalışmasında, hoşgörü eğiliminde artış gözükken öğrencilerin daha az zorba olduğu sonucuna ulaşmıştır. Monteiro ve arkadaşları (2017) insani değerleri kazandırmanın saldırgan davranışları azaltacağı sonucuna ulaşırken, Jara ve arkadaşları da (2017) değerlerin zorbalığı

önlemede önemli derecede etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir (2018) ise yaptığı çalışmada ülkemizde toplumun sahip olduğu geleneklerin ve göreneklerin esasında oluşturulan inanca yönelik merhametinde zorbalığın önlenmesine ilişkin önemli sonuçları olduğunu vurgulamıştır.

Kapsayıcı eğitime ilişkin anlayışlar; ayrımcılığa uğrayan bireyleri de içerisine alması, farklılıklara olan ön kabulü, haklara olan saygısı ile birlikte içinde barındırdığı bireylerin sosyalleşmesine olan katkısı ile birlikte akran zorbalığı ile mücadele etmede önemli bir disiplindir. Eğitimdeki tüm paydaşları bir araya getiren bu anlayış benlik saygısı, duygu kontrolü, öz güven ve empati gibi becerilere olan desteği ile de bireyi güçlendiren ve önemseyen bir anlayıştır (Özbek ve Taneri, 2022). Bu anlayışın tezahürü olarak ortaya çıkan ve MEB (2021) tarafından bütünleyici bir zorbalığa müdahale programı oluşturulmuştur. Bu program da zorbalığa etki edebilecek tüm paydaşlar için yapılması gerekenler planlanmıştır.

Akran zorbalığını önlemede; gerek önlemsel programlarının uygulayıcısı ve eğitici olarak gerekse de sınıf içerisinde rol-model vb. tavırlarıyla zorbalığın tespitinde, zorba ve mağdurun topluma kazandırılmasında öğretmen oldukça önemli bir figürdür.

2.2. Çocuk Hakları

2.2.1. Çocuk Hakları Kavramı

Toplumda bireyler sağlıkla ilgili kurallara uygun davranırsa fiziki, psikolojik ve zihin durumları bakımından da sağlıklı olurlar. Çocuklar da bu şekilde sağlıklı büyüdüğünde üretime odaklı, problemlere çözüm geliştirme yetisi gelişmiş, güçlü iletişim becerisine sahip bir birey haline gelebilir. Çocukların kendi ve çevresi ile barışık olması, hangi haklara ve ne tür sorumluluklara sahip olduğu bilinci ile birlikte vatandaş olma becerisinin de oldukça yüksek olması beklenen bir unsurdur. Kaldı ki bu çocukların sahip olduğu bu vatandaşlık becerisi ile birlikte toplumsal duyarlılığında yüksek bir anlayış, insan haklarına saygı bilincine sahip bir birey olma özelliği de taşıması beklenen bir husustur (Unutkan, 2008).

Eski tarihlerde yaşamış filozoflar, çocukların kendilerine has haklarının olmadığını düşünüyordu ya da en azından sınırlı bir düzeyde hakka sahip oldukları fikrinde idiler. Bu fikir tarihi süreçte evrilerek yeni bir anlayışın hakim olmasıyla sonuçlandı. Şöyle ki çocukların sahip olduğu haklar, bütün dünya da kabul görmeye ve dikkatleri üzerine çekmeye başladı. Bu haklar, insan hakları içerisinde bir bölüm olarak

ortaya çıkmıştır. Çocuk haklarının tartışılmasında ve ortaya çıkarılmasında, çocukluğun yetişkinlikten farklı bir durum olarak kabul edilmesi ve çocuklukta yaşanan olayların insan hayatının sonraki dönemleri açısından da önemli olduğu fikrinin hakim olmasının etkisi olmuştur (Erbay, 2019).

Çocukların yaşadığı devrin farklı ihtiyaçları içerisinde bulundurması nedenine bağlı olarak kendilerine has özellikte haklara sahip olmaları zaruridir. Çünkü çocukların maruz kaldığı ve etkilediği negatif unsurlar ile istismar edici davranışlardan korunmaları gerekir. Çocukların olumlu bir duygu yapısına sahip olabileceği düzgün ortamlarda yetiştirme olanağı sağlamak, sağlıkla, eğitimle ve barınmayla ilgili gereksinimlerinin karşılanması onlara verilen haklar olarak ifade edilebilir (Nelken, 1998).

Franklin, çocukla ilgili hakları felsefeyle ve hukukla ilgili olanlar diye ikiye ayırarak incelemiştir. Felsefeyle ilgili bakış açısına göre çocukla ilgili haklar dört başlıkta toplanmıştır. Bu haklar; refahla ilgili haklar, koruyucu haklar, yetişkinlik hakları ve anne babalara yönelik haklardır. Refah hakkı ise çocuklara dair kalacak yer, tıbbi yardım alma, yemek ve eğitimle ilgili olanlar olmak üzere bölümlere ayrılmaktadır. Anayasal hukukta ekonomi ve sosyolojik olarak bulunan bu hakların bütün ülkelerce karşılanamadığı bilinmektedir. Bu sebeplerden dolayı ülkelerin refah düzeyleri ile doğrudan ilişkili bir durum söz konusudur. Koruyucu haklara bakıldığında, çocukların ilgisizlikten, ihmallerden, fiziki ya da psikolojik olarak ve tehlikelere karşı muhafaza altına alınması söz konusudur. Yetişkinlere ait olan hakların çocuklara da verilmesi gerekmektedir. Anne babalara karşı ortaya çıkan haklar, çocuklarda ergenlikten önce anneye ve babaya karşı daha çok bağımsız olmak gerektiğini savunmaktadırlar. Bu haklarla çocuklardaki büyük problemlere sebep olan konularda özgürlükler tanınmaktadır (Franklin, 1993).

Çocukla ilgili tanınan hakların ortaya çıkışı genel olarak insan haklarıyla ilgili hükümlerin on sekiz yaşını doldurmamış çocuklara verilmesiyle oluşmuştur. “Uluslararası Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile çocuklara verilen haklar 1989 tarihinde “Birleşmiş Milletler” (BM) tarafından kabul edilmiştir. 1994 yılı itibarıyla ülkemiz de kabul edilmiştir (Serozan, 2017). Bu haklar doğumla birlikte kazanılan, yeryüzündeki tüm çocukların yaşam, korunum, gelişme, katılma ve benzeri hakların bütünü tanımlayan, onların hayatını devam ettirme sürecinde, daha kaliteli bir hayat için sunulan fırsatlardır (Çarıkçı, 2019). Çocuklar yetişkinlerle hak sahipliği açısından eşit olmakla birlikte, bedensel ve ruh gelişimleri nispetinde korunma gereksinimi duyarlar (Kapucu, 2023). İleride yetişkinlerin yerini olacak olan çocukların bu özelliklerinin korunması ve her yönden sıhhatli olmasının sağlanması, çocukların sahip olduğu onuruyla ilgili bilinç

sahibi olması ve bunu insanlığın istifadesine sunması sadece çocuk açısından değil insanlık açısından da kazanım olacaktır (Erbay, 2019).

İoanna Kuçuradi, insanların sahip oldukları hakların özünde insan onuru olduğunu ifade etmektedir. İnsanlara ilişkin hak kavramı ise insanlara verilen değerın hayata geçirilmesi için ortaya koyulan düzenlemeler olarak görmektedir. İnsan kendine atfedilen bu durumdan haberdar olması ve bunun tüm insanlıkça kabul edilmesi insan onuru olarak görülür (Gülender, 2022). Çocuklarında tüm insanlar gibi sahip olduğu insan onuru, korunması gerekli öncelikli bir haktır (Akyüz, 2001). Çocukların sahip olduğu hakların insan haklarının ve hukukunun bir bölümü olduğu açıktır. Çocukta özel hakların olması değil, gelişimi esnasında ortaya çıkan ihtiyaçları sebebiyle insanlıkla ilgili genel hakların sahibi olmak anlamındadır. Günümüzdeki uygarlık seviyesinin önemli bölümlerinden biri olan çocuk yetiştirilmesi; beden, zihin, sosyal, duygu ve ahlaki olarak gelişim için tedbirlerin alınmasıyla beraber, çocukların ailedeki ve sosyal hayattaki yerlerini düzene koyan yasal düzenlemelerle doğrudan ilişkilidir. Söz konusu kurallar insanlık onuru, özgürlüğü ve saygınlığına göre belirlenirse hem çocuklar hem de topluluk için faydalıdır (Akyüz, 2020). Çocukla ilgili hakların tatbik edilmesi esnasında çocukların doğumla beraberinde getirdikleri potansiyellerin ortaya çıkarılması, eğitim yoluyla gelişiminin sağlanması yalnızca çocuk için gerekli değildir. Aynı zamanda büyüklerin de gelişimini tamamlamış, iyi eğitilmiş, kendilerini iyi derecede ifade edebilen kişiler olmaları için çocuk haklarına uygun hareket etmenin önemi büyüktür. Bu sebeplerle çocukların haklarıyla gelişmelere katkıda bulunmak herkesin vatandaşlık vazifesidir (Washington, 2010). Çocuk Hakları; “Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi” ne şekil veren temeldeki prensiplere göre yaşam ve gelişim hakkı, korunmak, eşit muamele görmek, çocuğun yüksek kararı ve katılmakla ilgili haklar olarak karşımızda durur (Erbay, 2019).

2.2.1.1. Yaşam ve Gelişim Hakkı

Yaşam ve gelişim hakları bütün çocukların düzenli yaşam ortamlarında hayatlarına devam etmelerine ve kendilerini olabilecek en üst seviyede geliştirmelerini amaç edinir. Yaşam ve gelişim hakları temel haklardan ilk akla gelenleridir. Verilen diğer haklar bu hakların üzerinde inşa edilmiştir (Erbay, 2019). “Çocuk Hakları Sözleşmesi” nde yer alan haklar gruplara ayrılmış olup ilkinin “yaşam hakkı” olduğu kabul edilmiştir. Tıbbi yardım almak, yemek, kalacak yer, eğitimle ilgili haklar, oyunlar, dinlenmek, dini inançlar ve düşünceyle ilgili özgürlükler yaşam ve gelişim haklarına örnek

gösterilebilmektedir. “Gelişme Hakkı”, çocuğun eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması, oyunlar oynayabilmesi ve istirahat edebilmesi, bilgiler kazanımı gibi hakları kapsamaktadır (Akyüz, 2020). “Yaşama Hakkı” annenin döl yatağında(rahim) ceninin oluşmasıyla başlayan bir süreç olup varlığı devam ettiği sürece sahip olduğu en öncelikli haktır (Karakoç, 2018). “Yaşama Hakkı” dışında kalan haklar, yaşamsal olarak bu hakkın yukarı kaldırılmasından ibarettir (Erbay, 2019).

2.2.1.2. Korunma Hakkı

“Korunma hakkı”, çocuğun ihmal ve istismar çeşitlerinden korunmasını içeren bir haktır. “Katılma Hakkı” ise kendileri ile alakalı meseleler üzerinde karar mekanizmalarına katılım ve ifadelerini içeren haklardır (Akyüz, 2020). Eşitlik kavramına göre, devlet tarafından himaye altına alınan bütün çocukların dini inançları, dilleri, ırkları, düşünceleri, statüleri vb. ayrıma başvurmada kanunlar karşısında aynı davranılmalıdır.

2.2.1.3. Çocuğun Yüksek Yararı

Çocuğun yüksek yararı ilkesi, çocukların fayda görmelerinin altının çizilmesi demektir. Söz konusu bu ilke, çocukların sahip oldukları haklara yol gösterici niteliktedir. Çocuğun yararı ilkesi tatbik edilirken yetişkinlerdeki yarar ilkesi ile aynı olmadığı kabul edilmelidir. Çocuklar açısından bakıldığında, sadece tek bir hakkın değil, çocuklara ait hakların tamamının icra edilmesine yönelik bir ilkedir (Serozan, 2017). Çevresine karşı dezavantajlı durumda bulunan, hususi olarak korunması gereken çocukların desteklenmesi eşitliğe aykırılıktan öteye bir zaruret hali içermektedir (Karakoç, 2018).

2.2.1.4. Katılım Hakkı

Katılımla ilgili haklarda çocuk kendi fikirlerini ve görüşlerini açık bir şekilde ortaya koyar. Söz konusu bu hak ilk defa “Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile ele alınmıştır. Çocuk bu haklarla aile içinde ve sosyal hayatta verilen kararlarda etkin rol oynamaktadır (Akyüz, 2020). BM’nin Çocuk haklarıyla ilgili komitesinde çocuğun katılmakla ilgili hakkının genel çerçevesi çizilirken ailedeki ortam, çevre, medya ve okulda sürekli özendirilmesi gerekliliği anlatılmaktadır (Erbay, 2019). Korunma ile ilgili haklarda ise çocuğun hususi yaşamı, ailesi, evi ve haberleşmesinde istenilen her durumda hakikate aykırı olarak müdahil olunması söz konusu olamaz. Çocuk her birey gibi TV vb. toplumun kullandığı iletişimsel araçlardan istifade ederken, çocuğa zarar vereceği düşünülen yayınlara karşı çocuk korunur. Şiddete, işkenceye ve insanlığa bağdaşmayacak

her türlü zararlı faaliyetlere çocukların korunması esastır (Akyüz, 2020). Türkiye’de bu ilkeler çerçevesinde, çocukların korunumunun sağlanması açısından kanuni düzenlemelerine yapmış ve ihtiyaç halinde de çocuk yararına gerekli değişim ve dönüşümleri sağlayarak çocukların yasal güvence altında koruma altında olmasını sağlamıştır (Tuna, 2020).

Çocuklarda demokratik bir kültürel bakış açısı ve içselleştirilmiş bir demokratik bilinç oluşması, katılım hakkının ve hoşgörüselle anlayışların geliştirilmesi ve problemlerinin çözümünde kendilerinin fikirleriyle birlikte bu anlayışları sürdürmeleri, kendisi gibi düşünmeyen ya da kendisi dışındaki bireylerin farklılıklarına eşitlikçi bir anlayışla azami derecede saygılı olunması, fikirlerin ortaya konduğu bir ortamda ifade becerisini saygı çerçevesinde ortaya koyabilen demokratik bir yaşam becerisi kazanmaları önem arz eden bir husustur. Çocuğun demokratik bir yaşama katılımı, yetişkin bireylerin sınırlandırmalarından öte bir husustur. Bu katılımların kategorize edilmesi ve derecelendirilmesi, yetişkin bireylerin üzerinde anlaştığı hususları çocuklara deklare etmesiyle başlar. İkinci derecede onların topluma ait bir unsur olduğu kabul edilir ve gereken yönlendirmeler yapılır. Üçüncü olarak onların ulaştığı, kabul ettiği yargılara ve fikirlere başvurulur ve çeşitli durum, olay gibi hususlarda bilgi sahibi olmaları sağlanır. Dördüncü derece ise üçüncü derecedeki çocuğun görüş, fikir ya da yargılarına saygılı olan yetişkin bireylerin vazifelenendirilmesi yapılarak onların bilgi sahibi olması sağlanır. Beşinci derecede çocuğun almış olduğu karara ilişkin yetişkin bireyin bilgi sahibi olduğu bir süreçten ibarettir (Uçuş, 2013).

2.2.2. Çocuk Haklarının Tarihsel Gelişimi

Tarihi süreçte çocuklarla ilgili koruma tedbirleri farklılık göstermiştir. Bu farklılıklar toplumdaki kültür, ekonomi ve sosyal gelişmişliklerine bağlıdır (Çetinkaya,1998). İlk çağlardaki toplumlar çocukların haklarının gözetilmesi ailelerinin sorumluluğu olarak ele alınmıştır. Devlet kurumunun oluşturulması ile çocukların korunması devlet kurumlarına geçmiştir. Hukuksal bakımdan çocukların haklarının korunmaya başlanıldığı dönem Yeni Çağ’dır. Fransız devrimiyle birlikte çocuk haklarının korunması ve ön plana çıkarılması gerçekleştirilmiştir (Polat, 1997). Çocuklara verilen haklar 20. yüzyılda uluslararası boyutlarda ele alınmışsa da kökü eskidedir. 15. yüzyıl sonunda İspanyol felsefeci Vives, çocukların korunmasıyla ilgili daha çok eğitime ilgili olan kuralları ortaya çıkarmıştır. 18. yüzyılda ise İsviçre asıllı bilim adamı Peatalozzi,

fakir çocuklara, eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlara ve ailede verilen eğitimin öneminin altını çizmiştir. Pestalozzi'nin savunduğu düşünceler "İsviçre Medeni Kanunu"nda yer bulmuşlardır. On dokuzuncu yüzyılda da Dr. Budin annenin ve çocuğun korunmasıyla ilgili fikirler ortaya koymuşlardır (Akyüz, 1980).

Çocuklarla ilgili haklardaki önemli değişimler ve gelişmeler 19. yüzyılda yetiştirme yurtlarında başlatılmıştır. Yirminci yüzyılın başından itibaren yetişkinlerle çocukların hak bakımından farklılıkları olduğu ve söz konusu hakların ortaya konulması gerekliliğiyle ilgili dünya çapında değişik görüşler ortaya çıkmıştır. (Uçuş, 2013). Uluslararası anlamda çocuğun korunabilmesine yönelik bir kuruluşun oluşturulması düşüncesi, 1894 yılında Jules de Jenué tarafından ortaya konulmuştur (Akyüz, 2001). Çocuk haklarının ve çocuğun muhafazası hakkındaki ilk milletlerarası karar 1919'da Washington'da toplanan iş konferansında alınmıştır (Fazlıoğlu, 2007). Ancak çocukların haklarının korunması açısından en büyük olay, 1920 tarihinde "Cenevre Uluslararası Yardım Teşkilatı"nın teşkil edilmesidir. Bu teşkilatla amaçlanan hedef savaş ortamında etkilenen çocukların temel gereksinimlerini karşılamak ve çocukların sürekli korunması ile ilgili olarak araştırmalar yapmaktır (İnan, 1968). Birinci Cihan Harbi'nin bitmesine müteakiben, Avrupa ülkesi olan Belçika önderlik etmiş ve 1921'de Brüksel şehrinde kongrenin toplanması sağlanmıştır. Netice itibariyle bu çalışmalar "Uluslararası Çocukları Koruma Birliği" adında bir kuruluşun oluşmasıyla neticelendirilmiştir. Bu tarihlerde dünyada devam eden büyük savaş esnasında çocuklara ait haklara ilişkin bildirinin yayınlanması mümkün olmamıştır (Akyüz, 2020). Bunun nedeni ise çocukların yetişkinlerle birlikte "insan hakları" kapsamında değerlendirilmesidir (Akyüz, 1980).

Çocukların haklarına yönelik savunucu ve etkili girişimlerden ilki Milletler Cemiyeti'ne üye ülkeler tarafından 26 Eylül 1924 tarihinde "Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi" olmuştur. Ülkemizin kurucusu olan Mustafa Kemal Atatürk'ün de imzaladığı bu beyanname ile çocukların bedensel ve ruhsal uygun ortamlarda büyümesi, çocukların doyurulması, kimsesi olmayanların korunmaları, tedavi hizmetlerinin ulaştırılması, istismar çeşitlerinden korunmaları gibi ilkelerden meydana gelen beş adet maddeden meydana gelmiştir (Müftü, 2001). Çocukların korunmalarına yönelik ülkemizin katılmış olduğu ilk milletlerarası kongreler 1936 yılında 1.Balkan ve 1938 yılında 2.Balkan Kongreleri'dir. Ancak 1939 yılında çıkan savaşla birlikte Çocuk Hakları Sözleşmesi bir müddet ötelenmiştir. Çocuk haklarıyla ilgili ikinci milletlerarası imzalanan anlaşma 20 Kasım 1959 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'na kabul edilen "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi" dir. 1948'de BM Genel

Kurulunda kabul gören İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde çocuklarla ilgili yeterli düzeyde yer verilmemesinden kaynaklanan ve çocuklar için ayrıca bir belge hazırlanma ihtiyacı sebebiyle başka bir belge hazırlığına başlanmıştır (Uçuş, 2013).

Yapılan bu çalışmalar çocuk hakları noktasında kılavuzluk etmiş olsa da devletlerin üzerinde bir bağlayıcılığı oluşturmamıştır. Buna istinaden Polonyalı yetkililerce çalışmalar başlatılmıştır (Akyüz, 2020). 1979'da dünya genelinde “Birleşmiş Milletler Çocuk Yılı” kutlamaları yapılmış ve çeşitli tartışmalar neticesinde, Polonyalı Hukukçu Lopatka liderliğinde 10 yıllık bir çalışma neticesinde, günümüzde ifadesi edilen “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” 20.11.1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilmiştir. Bu sözleşmenin 02.09.1990'da kısa süre içerisinde, devletlerin kararlılığı neticesinde yürürlüğü sağlanmıştır. ABD ve Somali'nin dışında Türkiye'nin de dahil olduğu 191 devletce onayı sağlanmıştır (Müftü, 2001). Böylelikle çocuklara yönelik olarak tanzim edilen ve evrensellik ilkesine dayanan hakların, devletlerce uluslararası bir platform başta olmaz üzere devletlerin kendi kanun ve hukuk düzenlerinde güvence altına alınması sağlanmıştır (Uçuş, 2013). 1995'te İsviçre çocukların haklarıyla ilgili olarak bir seminerin ev sahipliğini yapmış ve burada hukuki bağlamda çocuklara ilişkin haklar incelenmiştir. Bu incelemede çocukların sahip olduğu hakların kanunlarca ifadesi, çocukların kendi haklarını bilmeleri ve haklarının yaşama kazandırılmasına yönelik fırsatların sağlanması, hukuk sisteminde çocuklarının haklarını istemeye haiz olmaları gerekliliği ve çocukların kendilerinin menfaatlerini müdafaa etmeleri temeli koşullanmıştır (Akyüz, 2001).

2.2.3. Ülkemizde Çocuk Hakları

Türk ulusu geçmiş tarihlerde de çocuk ve çocuklara ait sorunları görmezden gelmemiş, onların sağlam bir karakterde yetişmesi için çeşitli sistemler kurmuştur. Osmanlı'da uzun süreli savaşlar birçok çocuğun kimsesiz kalmasına neden olmuştur. Osmanlı'nın dine dayalı kurumsal bir kimlik taşıyan bir “vakıf” medeniyeti olması, çocuk ve haklarının korunmasını vakıf mahiyetindeki yapılar aracılığı ile yerine getirmekteydi. Bu durum Osmanlı'da yenilenme sürecine kadar devam etmekle birlikte bu yapıların ihtiyacı giderme olanakları da gittikçe zayıflamaktaydı. Buna bağlı olarak da devletin kendi memurlarının sisteme entegrasi ile birlikte, Osmanlı'dan sonrası için de örnek teşkil edebilecek çalışmalar yapıldı (Karataş, 2015). 19'uncu yüzyılda Osmanlı'da yaşanan yenileşme hareketleri, çocuğa bakış açısı ve çocuklara ilişkin haklara yönelik gelişmeler

için önemli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Evveliyatında çocuğun merkeze alındığı bir sistemden ziyade toplumun merkeze alındığı bir sistem öne çıkmaktadır. Bu anlayışta çocuğun davranışlarının belirleyicisi toplumun kendisi olmuştur. Nihayet çocuğa yönelik bakış açılarının değişmesine müteakip, onlarında bir birey olduğu ve gereksinimleri doğrultusunda bir muamele görmesi gerektiği fikri hasıl olmuştur (Şimşek, 2013). Çocuk haklarına göre kurumların oluşturulmaya başlanması da 19. yüzyıla denk gelmektedir. O dönem Tuna Eyalet Valisi olan Mithat Paşa, yardıma muhtaç çocukların ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bir ıslahhane kurmuştur. Çocuklar hakkında ilk düzenli ve kurumsal teşebbüs “Çocuk Islahhaneleri” hakkında yapılan tüzük değişikliği ile olmuştur. Bu kurumlarda çocuk bakımı ve güvenliği yerine getirilirken mesleki eğitim olanakları da sağlanmıştır (Karataş,2015). II. Abdülhamit dönemiyle birlikte 1890 tarihinde Darülaceze kurumları kurulmuştur. 1894 tarihinde ortaya konulan “Dilencililiğin Meline Dair Tüzük” çocuk haklarına yönelik önemli derecede tedbirleri barındırmaktadır. Bu düzenleme ile birlikte sokak ortamlarında dilencilik yapan çocukların durumlarının düzeltilmesi bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Dağlı, 2015). Ülkemiz hukukunda 1926’da Türk hukuk sistemine dâhil edilen Türk Medeni Kanunu’nda da çocukların korunmasına yönelik olarak birtakım tedbirler alınmıştır. Bu kanuna ilaveten oluşturulan yasalarda da çocukların ebeveynlerinin yanlarında korunmaları, gelişim ve eğitimlerinin desteklenmesi gibi çocuğa dair birçok unsur güvence altına alınmıştır (Ceylan, 2017). Ülkemizde çocuklara ilişkin hakların düzenlendiği ve çocuğun korunmasının sağlanmasına yönelik olarak çıkarılmış olan ilk özel kanun, 23.05.1949 tarihli “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” dur. Bu kanunla birlikte kimsesi bulunmayan çocukların fiziki, ruhi ve ahlaki olarak topluma kazandırılması hedeflenmiştir. Bu kanunla birlikte çocuğun korunumuna yönelik taşra ve merkezi teşkilatlar tanzim edilirken yetiştirmeleri için yurtlar da oluşturulmuştur (Gözübüyük, 1951).

1979’da “Çocuk Mahkemelerinin Kuruluşu, Görev ve Yargılama Usulleri Hakkında Kanun” kabul edilmiştir. Bu kanun 01.06.1982 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu kanunla birlikte suçla tanışan çocuklara özel mahkemeler kurulmuştur. Bu mahkemelerin kurulmasındaki en önemli etken çocukların cezalandırılması değil, kendi doğalarına munasip bir şekilde değerlendirilmeleri ve toplumsal yaşama kazanılmasının sağlandığı hukuki bir sistem inşa edilmesidir (Dinç, 2020).

1983’te “Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu” çıkarılarak çocukların refahları korunmaya alınmıştır. Yine çocuklara yönelik çeşitli hakları

düzenleyen birçok yasal düzenleme ülkemizde yapılmıştır (Kahraman, 2007). 2005'te de çocukların korunmasına yönelik çıkarılan “Çocuk Koruma Kanunu” çocukluğun doğasından bulunan korunma gereksinimine paralel, çocukluğa yüklenen mananın zaman içerisinde gelişim göstermesi ile yeni siyasi düzenlemelerin gerekliliğinde etkili olmuştur. Çocuğun ebeveynlerinin sorumluluğunda bulunduğu dönemdeki bakım ve güvenliklerinin koruma altına alınması fikri, devlet politikalarının da çocuk lehine sorumlu olacağı düzenlemelere neden olmuştur (Başar, 2023).

2.2.4. Çocuk Hakları Sözleşmesi

Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1924' te başlayan çocukların sahip olduğu hakların düzenlenmesiyle ilgili çalışmaların neticesinde ihtiyaç haline gelen devletlerin üzerinde hukuki bir altyapıya ve yaptırıma sahip ciddi bir adımdır. Bu sözleşme ile birlikte çocuğun dünyanın ortak bir değerine gelmesi sağlanmıştır (Uçuş, 2013). Çocukların haklarına ilişkin sözleşme evveliyatında tanzim edilen çocuklara ilişkin uluslararası düzenlemelerin yaptırım kabiliyeti olamamıştır. Bunun nedeni de devletlerin çocuklarla ilgili düzenlemeleri kabulü sonrası hayata dönüştürmede herhangi bir zaruriyi içermemesidir. Buna istinaden herkes üzerinde bağlayıcılığı olan bir düzenleme ortaya koyulmak zorunda kalınmıştır (Merey, 2018). Sözleşmeyi onaylayan tüm devletlerin kendi kanunlarını sözleşmenin ilkeleri doğrultusunda düzenlemeleri gerekir, aksi takdirde uluslararası boyutta sorumluluğu olacaktır (Akyüz, 2020).

İnsanlığı geleceğe taşıyacak olan çocuklara saygı duyulması ve çocuklara yönelik hakların bir statü kazanması için 1959 yılı itibarıyla yaşanan gelişmelere müteakip, 1979'da Polonya hükümetinin öncülüğünde insan haklarının çocuklar açısından daha geniş bir gözlemde değerlendirilmesi gerekliliği anlam kazanmıştır. Sivil toplum kuruluşlarının baskı uygulaması neticesinde Birleşmiş Milletler'in konuya odaklanması sağlanmıştır. 1986 yılı geldiğinde Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu tarafından bir sözleşme tasarısı hazırlanmıştır (Jones, 2005). 20.11.1989 tarihli ve 44/25 sayı numarasıyla karara varılmış olan “Çocuk Hakları Sözleşmesi” 49'uncu maddenin gereği doğrultusunda, 02.09.1990'da yürürlük kazanmıştır. Ülkemiz ise bu sözleşme 14.09.1990'da imzalayarak, 05.05.1995'te yürürlüğe koymuştur (Ünal ve Sarpkaya, 2020). 193 ülke kabul gören bu sözleşme, dünyada yaşayan tüm çocukların hayat kalitesinin arttırılmasını hedeflemekle birlikte; çocuğun yaşamını sürdürebilmesi için beslenmesinin ve barınmasının sağlanması, daha yaşanabilir bir çevrede çocukluğun

geçirilmesi, savaşın içerisinde çocukluk, çocuğun fiziki ya da farklı engel durumları, ana ve babanın etkisi vb. konularda sözleşmeyi onaylayan devletlerin hukuklarını düzenlemelerini sağlayacak, çocuğun koruma kalkanıdır (Demirdal, 2023).

18 yaş altı herkesi çocuk olarak kabul eden bu sözleşme, aynı zamanda çocuğun bütün insanlığın sahip olduğu hakların kendisinde olduğunu göstermekle beraber sözleşmeyi kabul eden devletler açısından da kabulü hususunda en az çekince yaşanan uluslararası bir anlaşma olma özelliği de taşımaktadır (Uçuş, 2013). Bu sözleşmeyle çocukların siyasi, ekonomiye dayalı, kültür odaklı, sosyallik ve vatandaşlık bağlamı haklarının evrensel düzeyde kabulünün gereği sağlanmış ve bütünsellik doğrultusunda ele alınmıştır (Merey, 2008). 54 maddenin bulunduğu sözleşme hakların 3 ana grupta toplanmasını sağlamıştır. Çocukların istismara, ihmale ve sömürüye dayalı zararlardan korunması ve güvenliğinin sağlanması konularının bulunduğu “koruma” 1. gruptur. Çocuklardaki tedrisatın ve sıhhatin sağlanması gibi temelde yer alan ihtiyaçların giderilmesine yönelik konuların bulunduğu “sağlama” 2. gruptur. Çocuklarda gelişmekte olan kabiliyetlerinin belirginleştiği dönemde kararların doğru bir şekilde alınması ve sosyal hayata katılımın sağlanacağı öngörüsünün bulunduğu “katılım” ise son gruptur (Flowers, 2010).

Sözleşmenin yürütülmesinin sağlanması ve hayata dönüşümü, netlik kazanması, ayrıca çocukların da sahipleneceği eylemler beş hususta ifade edilebilir. Şöyle ki öncelikle bu sözleşmenin duyurulması sağlanarak kitlelerin bilgi sahibi olması amaçlanır. Burada okullar ciddi bir rol üstlenmektedir. Bu sözleşmeden daha fazla kişinin haberdar olabilmesi için, sözleşme metni çevrilmesi gerekli dillere çevrilir. Metnin anlaşılabilirliği için hukuki manalar korunarak sade bir dille yazılır hatta buna yönelik eğitim programları oluşturulur. İkinci olarak sözleşmenin onaylanma sürecinin takibi ve teşviki yapılır. Ülkelerin oluşturduğu siyasi ve hukuki gelişmeler incelenir. Üçüncü olarak oluşturulacak komisyonların marifetiyle her ülkenin sözleşmeye odaklanmasının sağlanması ve tüm paydaşlarının sürece dahil edilmesi sağlanmalıdır. Gerekli koordinasyon ile birlikte bilgilendirme ve gelişimlerin izlenerek raporların duyurulması önem arz etmektedir. Dördüncü olarak UNICEF ve Birleşmiş Milletlerin koordinesinde, dünya genelinde sözleşmenin tanıtılması sağlanır ve ülkelerdeki gelişmeler komitece izlenir. Bu konuda sivil toplum kuruluşlarının da desteği önemlidir. Son olarak komitelerce sağlanan raporlar neticesinde geliştirilmesi gerekli görülen alanlara yönelik; ekonomik, siyaset gibi daha belirgin destekler sağlanır (Hammarberg, 1990).

Sözleşmede denetleme yapmakla sorumluluk atfedilen koordinasyon “Çocuk Hakları Komitesi” olmaktadır. Bu birim sözleşmenin hayata geçirilmesi ile ilgili olarak gelişmeleri takip eder. Kendi çalışma prensiplerini iç dinamikleri doğrultusunda karara bağlar. Periyodik olarak her sene toplanan bu komiteye, sözleşmeyi onaylayan ülkeler, kendi ülkelerindeki çocuk haklarına ilişkin gelişimleri içeren raporlarını sunmakla mükelleftirler. Ülkemizde ilkini 2001 yılında sunmuş olduğu raporları beş yılda bir sunmaya devam etmektedir (Özdemir Uluç, 2008).

2.2.4.1. Sözleşmenin Yapısı

Çocuk Hakları Sözleşmesi ön söz harici üç bölümden oluşur. Sözleşmenin 54 maddesi bulunmaktadır. Sözleşmenin ön sözünde çocuklara yönelik hakların temelinde Birleşmiş Milletlere ait olan esas kuruluş ilkeleriyle, oluşturulması çocuk haklarından daha evvele ait olan tüm insanlara yönelik düzenlenen hakların ve bu haklarla ilgili olarak yayınlanan hukuki metin ve koordinasyonların arasındaki ilişkiler bahsedilmektedir. Korumasız ve kendisini savunmaya muktedir olmayan çocuklarda hususi koruma sağlanmasına ihtiyaç olduğu ve burada sorumluluk alması gerekenlerin ebeveynler olacağı, devletlerinde ebeveynlere destek sağlayacağına yönelik bilgiler yine sözleşmenin ön sözünde yer almaktadır (Dağlı, 2015).

Sözleşmenin birinci bölümü, 1’inci maddeden 41’inci madde dahil olmak üzere 41 maddelik bir bölümü kapsamaktadır. Bu bölümde çocukluk tanımlaması, çocuk hakları ile ilgili ve bu hakların korunumunun sağlanmasına yönelik esaslar yer almaktadır (Demirdal, 2023). İkinci bölüm 42 madde ile 46. maddelerin aralarındaki maddelerden oluşmaktadır. Bu bölümde ilgili ülkelerin çocuklara verilen bu hakları uygulayıp uygulamadıkları denetleyecek olan “Çocuk Hakları Komisyonu”nun ne şekilde oluşturulacağı üyelerinin kimlerden oluştuğu ve ne kadar arayla seçim yapılacağı hususlarının altı çizilmiştir (Akyüz, 2020). Üçüncü ve son bölüm ise içeriğinde sözleşmenin imzalanışı, onay süreci, yürürlüğüne yönelik hususları ve katılım sağlanması ile ilgili usullerin yer aldığı bölümdür (Demirdal, 2023).

Bu sözleşmeyle hedeflenen değerler, çocukların sahip olması gereken yaşam, gelişim, korunma ve katılım gibi hakların temel prensiplerinin belirlenerek uygulanabilirliğini sağlamaktır. Buna yönelik olarak sözleşme uluslararası kıstaslar belirler ve çocukların ihmalin ve istismarın her türlüşünden, kötü muamelelerden muhafaza etmektir (Akyüz, 2020).

2.2.4.2. Sözleşmede Belirlenmiş Temel İlkeler

Sözleşmenin içeriğinde bulunan haklardan dördü, çocukların öteki haklarının kullanılması ve devletlerin sorumlulukları ve tatbikine ilişkin önde tutulması gerekli olan unsurlar olarak yer almaktadır (Uçuş, 2013).

2.2.4.2.1. Ayrımcılığın Engellenmesi

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 2'nci maddesi uhdesindeki hakların bütün çocuklarca kullanılmasında ayrımcılığa uğramaması gerekliliğini vurgulamaktadır. Çocukların ebeveynlerinin ve velayeti altında bulunduğu kişilerin kendilerine ait ırksal farklılığı, rengi, cinsiyeti, siyasi düşüncesi, ait olduğu milleti, etnik ve sosyal kökeni, mülkiyeti, sakatlığı, doğuşu ve başka statüleri gibi özelliklerine bağlı olarak ayrımcılığa uğramasının yasaklanması yine 2'nci maddede ifade edilen ayrı bir husustur (Unicef ve Unicef., 2004). Çocukların sahip olduğu ve çocukları farklı kılan özellikleri nedeniyle, çocukların bazı haklardan yoksun bırakılması kabul edilemez bir husustur. Çocukların haklarını kullanamadığı durumların ötesinde bu farklılıklarından ötürü ya da kültürel bakış açısından kaynaklı çarpıklıklar nedeniyle, gerek toplum gerekse de bireylerce cezai bir müeyyide ile karşılaşması engellenmelidir (Akyüz, 2020).

Ayrımcılığın olumsuz taraflarının yanında, bulunulan koşullar itibarıyla daha zayıf bir konumda bulunan çocuklara yönelik olarak daha hassas davranılarak bu çocuklara yönelik pozitif bir ayrımcılık inşa edilmesi ayrımcılığa ilişkin yasağın suistimal edildiği manasına gelmemektedir (Erbay, 2019). Mantıklı ve herkes tarafından kabulü makbul olan ve sözleşmenin ruhunu inşa etmeye muktedir ayrımcılık uygulamaları, çocuklar arasındaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik destekler yine ayrımcılık yasağının ihmal edilmesine neden olmamaktadır (Akyüz, 2020). Çocuklara sunulacak fırsatlarda eşit davranılması ve ayrımcılığa gidilmemesinde özel ya da resmi tüm paydaşların sorumlulukları bulunmaktadır ve devletinde denetimi altında önleyici tedbirler alınmalıdır (Erbay, 2019).

2.2.4.2.2. Yaşama ve Gelişme Hakkı

Bireylerin bedensel ve ruhi varlığını muhafaza edebilmesi ve maddi ve manevi bütünlüğünün farklı etki unsurlarınca bozulmasının engellenmesi “yaşama hakkı” olarak ifade edilebilir (Akgül, 2018). Bu haklar çocukların bir isim sahipliği, nüfus kütüğünde

yer alması, beslenmesinin ve barınmasının sağlanması ile sıhhi destek gibi unsurlar bakımından uygunluğu sağlanmış yaşamsal ortamlarda bulunması, bununla birlikte bir ailenin üyesi olması haklarıdır (Tuna, 2020). Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukların temel yaşam haklarının ve devletler tarafından bu haklarının korunup geliştirilmesinin zaruri bir unsur olduğunu belirtmiştir (Akyüz, 2020). Çocuğun yaşamını sürdürebilmesi, bedensel ve ruhi bütünlüğünü koruması, gelişimini sürdürebilmesi hususunda aile mefhumu önem arz etmektedir. Kaldı ki sözleşme, çocukların ebeveyn sorumluluğu altında yetişmesini ve ailenin çocuğa olan desteğini önemsemektedir. Buna istinaden devletlerin aile kurumunu güçlendirerek anne ve babanın çocuğun yetiştirilmesindeki bilgilerinin ve kabiliyetlerinin artırılması sözleşmenin gerekli gördüğü bir husustur (Kıy, 2018). Çocukların insani ve yaşanılabilir bir ortamda onurlu bir şekilde yaşayabilmesi için olanakların geliştirilmesi ve bu durumun güvence altına alınması gerekli olmakla birlikte bilgiye ulaşması sağlanmalı, ücret ödmeden zorunlu bir eğitime tabi tutulmalı, sosyal etkinliklere katılımı sağlanmalıdır (Akyüz, 2020).

2.2.4.2.3. Çocuğun Yüksek Yararı

Sözleşmenin asıl odaklandığı nokta “çocuğun yüksek yararı” olmuştur (Hammarberg, 1990). Şöyle ki 3’üncü maddesinde çocuklarla muhatap olan devlete ya da özel teşebbüslere ait tüm birimlerin çocuklara dair iş ve işlemlerinde “çocuğun yüksek yararı” ilkesine riayet etmeleri istenmiştir. Yine aynı maddede çocuk üzerinde sorumluluk sahibi olan tüm bireylerin; çocuğun huzuru, yetiştirilmesi ve korunmasına yönelik olarak harekât tarzlarında devletlerin çeşitli tedbirler alması gerektiği bildirilmiştir. Öte yandan yine sözleşmenin 41’inci maddesinde; çocuklarla ilgili alınacak kararlarda, standardizasyonu yüksek sözleşmeden farklı bir hukuki norm söz konusu ise bu hukuki normlar çerçevesinde iş görülmesinin gereği görülmüştür (Unicef ve Unicef., 2004).

Çocukların yararlarına olacak bir tutum hukuki sistemde en yüksek düzeyde ilkesel bir duruş olarak karşımıza çıkmaktadır. Alınan kararların çocukların uzun süreli menfaatlerini düzenlemeleri gerekir. Bu nedenle tüm yönleriyle çocuğun korunması ve çocuğa yönelik destek sağlanması önemlidir (Akyüz, 2020). Bu ilke çocukların güvenliklerinin sağlanması manasına gelmektedir (Uçuş, 2013). Çocuğun güvenliğinin sağlanması demek; beden, zihin, ruh ve hukuki anlamlarda çocuğun koruma altında olmasıdır (Washington, 2010). Bu ilke çocuğun merkeze alındığı bir hassasiyetle,

çocukların birbirine bağlantılı haklarına ve gereksinimlerine odaklanılmasını sağlar. Buna istinaden de çocuğun korunması, hukuki, siyasi, sosyal münasebetlerde ve düzenlemelerde, mali tedbirlerde öncelikli olarak çocukların koruma altına alınması gereği bu ilkeyle ifade edilir (Gündem Çocuk Derneği, 2009).

2.2.4.2.4. Çocuğun Görüşlerine Saygı ve Katılım Hakkı

Bir düşünce ve fikir inşa edebilen çocukların bu kabiliyetlerini ifade etme de özgürce hareket etmesine yönelik olarak gelişmişlik düzeyi ve yaşlarının dikkate alınarak değer verilmesi sözleşmeye ilişkin maddelerin bütünsel bir bakış açısı olmuştur (Uçuş, 2013). Sözleşmenin 12. maddesinde bu ilkeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerde genel olarak kendisiyle ilgili bütün konuların kendisinin anlayacağı tarzda ifade edilmesi ve fikirlerini, düşüncelerini hür bir şekilde karşıya aktarmasının önemi üzerinde durulmuştur (Unicef ve Unicef., 2004). Sözleşmenin 13,14,15,16 ve 17. maddeleri çocukların katılma haklarının gereği olarak “din ve vicdan özgürlüğü, dernek kurma, özel yaşama saygı, bilgi kaynağına erişim” haklarına ilişkin düzenlemeleri ihtiva etmektedir. Demokratik düşünce biçiminin bir gereği olarak, bir çocuğun kendi ile alakalı bir mevzuda karar alma mekanizmasına dahil olması, çocuğun haysiyetli bir kişilik oluşturması noktasında ciddi önem taşımaktadır (Akyüz, 2020). Çocukların katılım haklarının toplumsal yaşamda yer alması, çocuklara bakış tarzı ile de ilgilidir. Şöyle ki çocuğun muhatabı konumundaki yetişkin bireylerin çocuğa karşı bir inanç besleyerek güvenmeleri özgür bir kişilik gelişimine etki edecektir. Çocuğun çeşitli tercihler arasında seçim yapabilmesi, kararlarda bir kanıya varması çocuğun kendine güvenmesine de neden olacaktır (Gündem Çocuk Derneği, 2009).

2.2.5. Çocuk Hakları Eğitimi

Çocuk hakları, çocukların zayıflıklarını, özelliklerini ve yaşlarına uygun ihtiyaçlarını dikkate aldığı için çocuklara göre uyarlanmış bir insan hakkıdır (Draghici, 2024). Çocuklara haklarını öğretmek üzere kurgulanan eğitim, sözleşmenin belirtmiş olduğu şart ve kaidelerde, çocuklara kendisi dışındaki diğer bireylerinde haklarının saygıya layık olacağı şekliyle, kendilerinin haklarının ve yükümlü olacağı hususların öğrenmesi sürecidir. Bunun yanında çocuklara vatandaş olmaya dönük değer ve davranışlar kazanılması hedeflenir. Bu eğitimde çocukların haklarını bilmesiyle birlikte kullanması, paydaşları karşısında koruması, gelişimiyle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması

ile ilgili hassasiyet kazanılması şekliyle bir tanımlama yapmak mümkündür (Uçuş, 2013). Bu hakların çocuklara öğretilmesi ile ilgili olarak özellikle Avrupa Konseyi, diğer derslerin içeriğinde yer alması şeklinde olmayan, müstakil bir ders şeklinde okutulması önerisinde bulunmaktadır (Erbay, 2019). Ülkemizde çocuklara ilişkin hakların öğretilmesi, diğer derslerin disiplinleriyle ilişkilendirilerek ve bazı etkinliklerin ders kitaplarının içeriğinde yer almasıyla öğretilmektedir (Çarıkçı, 2019). Buna istinaden ilkokul müfredatını incelediğimizde Hayat Bilgisi programının içeriğinde 292 tane kazanımdan 99 tane kazanım, çocukların katılma haklarını içermektedir. Bu 99 kazanımdan 26'sı toplumsal yaşama katılmaya aittir. 24'ü okulda ortama katılma, 24'ü ailede ortama katılma, 17'si çevre koruma ve kalkınmada sürdürülebilirliğe katılma, 5'i ülkenin siyasetine katılma, 2'si sağlığa ilişkin ortamlara katılma ve 1'i de kitle iletişime katılmalarına yönelik kazanımları içerirken yargı sürecine katılma ile ilgili bir kazanım ise yer almamıştır. Sosyal Bilgiler dersinin programının içeriğinde bulunan 99 tane kazanımın da katılma haklarını ihtiva eden 9 kazanım bulunduğu görülmüştür. Bu 9 kazanımdan ise 4'ü çevre koruma ve kalkınmada sürdürülebilirliğe katılmada, 3'ü toplumsal yaşama katılmaya aittir. 1'i okulda ortama katılma, 1'i de ülkenin siyasetine katılmaya aittir (Dündar ve Hareket, 2016). İlkokul 4'üncü sınıfta okutulan “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi” dersinin içeriğinde ise 4,5,6 ve 7'nci sınıflar içerisinde çocuklara ilişkin hakların içerikte yer edinmesi bakımından 4'üncü sınıf en önde yer almaktadır. Kazanımların içerdiği çocukların haklarından en çok yoğunlaşma ise gelişim haklarına aittir. Bunun nedeni de çevreye duyarlılık, kültüre dayalı değerlerin varlığı, saygılı ve hoşgörülü olmak, barışçıl ve kardeşçe yaşam, dostluğun önemi ve buna benzer konuların varlığı ile ilintilidir. Korunum hakları en az yer alan haklar olmaktadır. Kazanımlarda katılma ve yaşam haklarının da alakadar olduğu konular yer almaktadır. Öğretim programlarının genelinde çocuklara ilişkin hakların içerilmesi açısından en çok yoğunluk Türkçe dersindedir, ardından Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi dersleri gelmektedir. Trafik ve İlk Yardım dersinde en çok ön plana çıkan haklar, yaşam ve korunum olurken müzik ve diğer derslerde içeriği itibarıyla çocuk haklarına yer vermektedir (Özdemir Uluç, 2008). 4'üncü sınıfta öğretimi yapılan “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersinin içeriğini incelediğimizde, “İnsan Olmak”, “Hak, Özgürlük ve Sorumluluk”, “Adalet ve Eşitlik”, “Uzlaş”, “Kurallar”, “Birlikte Yaşama” adında üniteler görülmektedir. Bu ünitelerde insanların ve insan özelinde çocukların haklarının neler olduğu ve nasıl bu haklarını kullanabileceği ve koruyabileceği eğitim içeriğinde yansıtılmıştır (Altay vd., 2021). İlkokulda öğretimi yapılan “Sosyal Bilgiler” dersinin ise hususi amaçlarına göz

attığımızda birinci maddesinde vatan ve millet sevgisi ile birlikte hakların bilinmesi ve sorumluluk sahibi bir vatandaşlık kazandırılması göze çarpmaktadır. Bu derste 2018’de yapılan güncelleme ile birlikte “Çocuk Hakları” konusunun başlangıçta yer aldığı “Etkin Vatandaşlık” ders içeriğinde yerini almıştır. Bu bilgiler ışığında ilkokulda 4’üncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, hakları ile ilgili bilgi sahibi olduğu, bu hakları kullanmada inisiyatif seğılediğı, sorumluluk olarak da icra etmede yeterli donanımlara sahip olduğu beklentisi gerekir (Dönmez, 2022).

UNESCO’nun tavsiye ettiğı kararda, çocukların haklarına yönelik olarak eğitimin tüm kademelerde ve okul öncesi dönemden başlayarak verilmesi gerektiğı anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin hakların bilinmesi sorumlulukların anlaşılmasına yönelik çocuklarda bilinç oluşturmaları gerekliliğı ifade edilmektedir. Avrupa Konseyi ise ilköğretimde ve öncesinde, çocukların sınıfta yaşanan çatışmalarda, şiddeti bir araç olarak görmeden sorunların çözümünü sağlamaya ilişkin beceriler edinmesi tavsiyesinde bulunmuştur (Uluç, 2008). Çocukların haklarının öğretilmesi ile ilgili hukuki esaslar sözleşmenin 4, 28, 29, 42’nci maddelerinde belirtilmiştir. Hakların öğretilmesinde çocukluğun değışik dönemlerinde kendine has bir motivasyon ihtiyacı olmakla birlikte erken dönemde haklara dahil olma ve temsil etmedeki gelişim için ayrı motivasyon, daha ilerki yaşıta ki çocuklarda ise hakların varlığına ve ihtiyacına yönelik nedensellik içeren bir motivasyon gerekliliğı vardır (Uçuş Güldalı, 2020).

Toplum içerisinde sorumluluk alabilen, demokrasiyi benimsemiş ve üretim odaklı kişilikleri yetiştirmede çocukların haklarına ilişkin eğitim önemli bir unsurdur (Çarıkçı, 2019). Toplumsal yaşama katılan çocukların kendi ve dışındakilerin haklarına yönelik bilgi sahibi olması, korumaya yönelik gerekli olan bilgilerin edinimi, bu bilgilerin beceriye dönüştürülmesi, tutum ve değıerlerin geliştirilmesinde çocuklara ilişkin hakların öğretilmesi oldukça önemlidir (Flowers, 2010). Çocuklara haklarıyla ilgili eğitim vermek; çocukların toplumsal yaşama hazırlığında sorumlu bir birey olmasına, kaliteli bir yaşam sürmesine aracılık eder (Uluç, 2008). Çocukların haklarına ilişkin eğitim ve öğretimin yapılması, eğitimde demokratikleşen uygulamaların ögesi olarak yalnızca sözleşmeye yönelik esas ve hükümlerin öğretilmesinden ziyade; hak bilincinin kullanımın çocuğun davranışlarına yansması ve demokrasi bilinciyle davranışa dönüşmelidir (Dönmez, 2022). Çocukların haklarına ilişkin bilgi edinimlerinin yaşam becerilerine dönüştürülmesi ve herşeyden öncelikli bu hakların neler olduğunun öğrenilmesi, insana ilişkin hakların öğrenilmesinde de öncelikli olmaktadır. Bu hakların öğrenilmesi ile birlikte çocuklar yapmak istediklerini ortaya koymada sorumlu davranış

sergiler, demokrasinin temel değerlerini de anlayıp uygulama fırsatı yakalarlar. Bu şekilde de çocuk, yaşadığı çevre içerisinde duyarlı bir vatandaş ve birey olabilir. Haklarının neler olduğunu öğrenen çocuklar bu haklarını kullanmakla birlikte korumak için de mücadele içerisine girerler. Bu mücadele sadece haklarının tecavüzü sonrasında değil, hakları tecavüze uğramasın diye de hassasiyet gösterirler. Kendilerini türlü ihmalden ve istismarda koruma eğilimi gösterdiği gibi, akranlarının da farkında olurlar (Akyüz, 2020).

Çocukların hakları hakkında eğitilmeleri çocuğun gelişmesi için önemli bir konudur. Toplumda gelişen ve yaşayan çocuk, yükümlülükleri ve haklarının farkına varırsa bu haklarla ilgili eğitim amacına ulaşmış kabul edilebilir. Çocuklar demokratik hayatta kendilerine biçilen rolü bilerek hareket etmelidirler. Etkin bir hak eğitimiyle kişiler haklarının hayatın her alanında olduğunun farkına varırlar. Bu hakların eğitimine çocuğun kendilerinin hayatından başlanılmalı ve kademeli olarak sınıfta ve okulda da uygulanarak hak aramayı ve başka kişilerin haklarına saygılı davranmayı çocukta oluşturabilmeliyiz. Bu haklar konusunda verilecek eğitim etkin olursa, başarıya ulaşırsa çocukların kendine ait haklar hakkında bilinçleri artmış olur. Çocuklara verilen bu haklar çoğu ülkede tam anlaşılamamıştır. Çocuklara yönelik hakların eğitiminde eğitim sisteminin de yardımını alarak düzenli ya da düzensiz eğitimlerle etkin bir demokratik eğitim verilmesi sağlanır. Etkin bir hak eğitimiyle çocuk haklarının ihmal edilmesinin önüne geçilebilir (Özdemir Uluç, 2008).

Çocuk haklarının öğrenilmesi, çocukların ne tür haklarının olduklarını bilmeleri ve mevcut haklarının hangi alanlarda kullanılabildiğini anlamaları demektir. Buna örnek öğretmenin bu konuyu sınıfta ele alması gösterilebilir. Çocukların haklarını öğrenmeleri, bu hakların sınıf ve okul ortamında yaşanarak öğrenilmesi anlamına gelir. Böylece çocukların yaşayarak öğrenmeleri söz konusudur ve kendilerine ait temel değerleri ve becerileri gelişir. Ancak bu hakların sınıfta, okulda ve toplum olarak işler vaziyette bulunması teşvik edilmelidir (Uçuş, 2013).

Çocuklar haklarını öğrendiklerinde isteklerinin artacağı düşüncesi yanlıştır. Tam aksine haklarının bilincinde olan çocuklar sosyal haklara ve aile ilgili haklara ilgi duymaktadırlar. Haklarının bilincinde olmaları ailenin otoritesine karşı gelmelerini beraberinde getirmeyecektir (Özdemir Uluç, 2008). Çocukların haklarıyla ilgili eğitimlerin ilerleyen yaşlarda verilmesi kişileri yetersiz derecede etkilemektedir. Bu sebeplerden dolayı eğitime aileden başlanarak okulda devam edilmelidir. Okul ortamında yönetici seviyesinde bulunan kişiler, öğretmenler, öğrenciler ve aileler arasında karşılıklı

hoşgörü ve saygıya dayanmış bir iletişim kurulursa bu hakların eğitiminin verilmesi için müsait bir ortam ortaya çıkmış olur. Okuldaki uygulamalar ve verilen eğitim tutarlı olmalıdır. Böylece okul, insanla ve çocukla ilgili haklara saygı duyan bir topluluk oluşturmaya yarar (Kepenekçi, 2008).

2.2.6. Çocukların Haklarını Anlama ve Bilgilenme Seviyeleri

Çocuk hakları sözleşmesini imzalayan devletler, çocukların bu haklarla ilgili olarak bilgilendirileceklerini garanti altına almışlardır (Uçuş ve Dedeoğlu, 2016). Bunun yanında çocuklarda haklarını bilmek istemekte ve buna ihtiyaç duymaktadırlar (Fairhall ve Woods, 2021). Melton (1980)'e göre çocukların haklarının neler olduğunu bilmeleri ve kendilerine yönelik kaygılarının farkında olmaları önemlidir. Çocukların haklar konusundaki anlayışları yaşla birlikte gelişim göstermekte ve olgunlaşmaktadır. Çocukların haklar konusundaki anlayışı, başlangıçta yetişkinlere olan güven üzerine kuruludur ve haklarını kendilerine karşılık beklemeden yetişkinlerce verilen bir iyilik ve ayrıcalık olarak görürler. Daha sonraları ise hakların bir düzenin parçası olduğunu ve bu düzenin insanlar tarafından oluşturulduğunu anlamaya başlarlar. Ancak, hakların kaynağı olarak hala daha güçlü ve üstün olan kişileri görürler. Zaman içerisinde evrensel, savunulması gereken bireysel özgürlüklerle alakalı, kendilerine ait bir geçerlilik olduğunu anlarlar.

Sural (2018) ilkokul öğrencileriyle ilgili nitel araştırma deseninde tasarlanan çalışmada, çocuklarda hak kavramının anlamına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu çocukların haklarının ihlalden sonra ne yapacağını bilmedikleri ve herhangi bir tepki veremedikleri de araştırmanın sonuçlarından birisi olmuştur. Akgül (2018) araştırmasında kızların erkeklere göre “korunma hakkı” konusunda bilinçlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıflarda 3'üncü sınıflara göre “korunma hakkı”, “özgür yaşama hakkı” ve çocuklara ilişkin haklarının genelinde bilinç seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çarıkçı (2019), çocukların haklarına yönelik olarak bir eğitim programı uygulamıştır. Neticesinde çocukların haklarını öğrenmede, tutumlarında ve farkındalıklarında önemli değişimler olduğu ifade edilmektedir. Her bireyin farklı olduğunu kabul etmek, hem kendi haklarımıza hem de başkalarının haklarına saygı duymamızı sağlar, özellikle de çocuklar için bu durum çok önemlidir. Çocukların haklarına ilişkin olarak ilkeleri öğrenmeleri çocuklarda heyecan uyandırmış ve çocukların

mutlulukları gözlenmiştir. Haklarıyla ilgili bilgi sahibi olan çocukların hakların kanun yoluyla koruma altına alınması gerekliliğini ifade ettikleri görülmüştür.

Akgül ve Kartal (2020) yapmış olduğu araştırmada 18 yaşın altında bulunan çocukların çocuk haklarına yönelik olarak bilinç düzeylerini, farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Türkiye geneli 404 lise öğrencisi ve altı çocuktan oluşan örneklem üzerinde betimsel tarama deseninde nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma neticesinde çocuk hakları bilinç düzeylerinin cinsiyete göre benzer etkiye sahip olduğu, yaşanan yerin bilgi düzeyinde bir etkiye sahip olmadığı, kendi odası olan çocukların okulda çocuk hakları ile ilgili özellikle korunma ve bilgi edinme haklarında, kendi odası olmayanlara göre bilinç düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür

Balcı ve Şeren (2021)'in çalışmasında, çocukların haklarına yönelik olarak “zihin haritası” yapması istenmiş ve algısal eksiklikler tespit edilmiştir. Daha sonra uygulanan eylemlerle tekrar aynı işlem yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim almadan önce çocuklar daha çok oyun oynama ve öğrenme hakkına odaklanırken, eğitim sonrasında yaşam hakkı, korunma ve topluma katılım gibi daha geniş haklar konusunda farkındalık geliştirmişlerdir. Bu durum, yapılan eğitim programlarının çocukların haklar konusundaki genel bilgisini artırdığını göstermektedir.

Kapucu (2023)'nin çalışmasında, Korczak'ın edindiği çocukların haklarına yönelik tecrübelerinin ve düşüncelerinin etkisi incelenmiştir. Netice olarak çocukların haklarına ulaşmada, bu haklardan istifade etmede hala problem yaşadıkları görülmektedir. Çocukların hak ve değerleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve başkalarının da hak ve değerlerine saygılı olunması gerekliliği ifade edilmiştir. Çocuklarda haklarına yönelik oluşturulacak olan bilincin gelecekte insanların haklarına saygı duyan bir nesil için önemli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

2.2.7. Çocuk Hakları ve Akran Zorbalığı

Akran zorbalığı, maruz bıraktığı davranışlar itibarıyla çocukların daha kaliteli eğitime ulaşması üzerinde engel teşkil etmektedir. Bu durumda çocuk hakları ruhunun bir uzantısı olan “UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirisi” ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29'uncu maddesinde belirtilen çocuğun “nitelikli eğitim alma” hakkına yapılmış bir saldırıdır (Ünal ve Ruhi, 2020). Zorbalığa maruz kalan çocuklar, yaşadıkları ruhsal sıkıntılar ve okul fobisi nedeniyle eğitimden uzaklaşma riskini taşır. Bu durum,

çocukların eğitim görme haklarını ihlal eden ciddi bir sorun olup Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28 ve 29. maddelerindeki hükümlere aykırıdır. (Çeçen, 2012).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddeleri “yaşama hakkı, gelişme hakkı, korunma hakkı ve katılma hakkı” olmak üzere dört ana başlık altında gruplandırmak mümkündür (Cesuroğlu vd., 2023). Çocuklara yönelik fiziksel şiddet, çocukların bedensel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkileyerek gelişimlerini ciddi şekilde engelleyebilir. Bu durum, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüme ve gelişme haklarını ihlal eder. Çocuğun ulusal ve uluslararası normlarla korunduğu göz önünde bulundurulduğunda ise çocuğun korunma hakkı ihlal edilecektir. İlişkisel bir zorbalığa maruz kalarak bulunduğu ortamda sosyal bir dışlanma yaşayan çocuk ise katılma haklarından mahrum kalabilecektir. Tüm bunlar gösteriyor ki zorbalık, sonuçları itibarıyla çocuk haklarını ihlal eden bir davranış biçimidir. Zorbalığa uğrayan çocukların hakları korunurken zorbalık yapan çocukların da cezalandırılmak yerine, neden böyle davrandıklarının anlaşılması ve onlara destek olunması çocuk hakları perspektifinde çocuk yararını destekleyecektir.

Çocukların toplum içerisinde gördüğü destek, çocuklarda onura saygı ilkesi ve anlayışı temelinde oldukça önemlidir. Zorbalığı çocuk hakları anlayışıyla ve çocuk hakları dilinden incelemek, zorbalık sorununun da anlaşılmasına yardımcı olabilecektir. 196 ülkeye yasal sorumluluk atfeden çocuk hakları, bir uzlaşma dayanağıdır. Zorbalık, saldırganlık, şiddet dâhil olmak üzere çocuğu ilgilendiren her konu çocuk haklarının yükümlü olduğu alan içerisindedir (Paré vd., 2016). Buna istinaden çocuk ve çocuk hakları güvence altına alınarak korunması için faaliyetler yapılmalıdır. Çocukların onuruna yakışır bir şekilde yaşayarak büyümesi, gelişmesi ve toplumsal faaliyetlere katılması için çocukların zorbalığa, şiddete ve dışlanmaya maruz kalmaması oldukça önemlidir (Kaluku vd., 2023). Okullarda kendi akran grubuyla aynı şartlarda bulunmayan, çeşitli eşitsizliklerin ortaya çıkardığı dezavantajlı öğrenci gruplarının varlığı ile birlikte bu eşit olmayan durumların ele alınması ve azaltılması, okul ortamlardaki zorbalıklarla ve saldırganlıklarla mücadeleye yönelik çeşitli programlar geliştirilmesi çocuk hakları komitesi tarafından tavsiye edilen bir husustur (Lundy, 2012).

Okullarda sürekli tekrarlanan zorbalık, tüm öğrencilerin sahip olduğu temel hakları ihlal eden bir davranıştır. Zorbalık, diğer öğrencilerin güven içinde öğrenme hakkını ve saygı görme hakkını engeller (Olweus, 2011). Çocukların yetişkinleri tarafından korunması gereken hakları olan güvenlik, saygı ve eşitlik gibi hakların zorbalık

nedeniyle ihlal edilmesi, bu sorunun ciddiye alınmaması durumunda daha da yaygınlaşabilir (Kılınç, 2022; Özdiğer ve Savaşer, 2008).

“Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi” çocuk haklarına yönelik olarak “çocuk yararının önceliği” ve “ayrımcılık yasağı” ilkeleri esasında incelediğimizde, çocuklarda eşit fırsatlar sunulmak suretiyle, eğitimsel hakların sağlanması ve çocukların haklarına saygı duyulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okullarda yaşanan zorbalık faaliyetleri de en başında ayrımcılığa maruz kalacak şekilde gerçekleşmesi, hem çocuk haklarını zedelemekte hem de anayasal güvence altındaki eşitlik ilkesine aykırılık içermesi bakımından da zorbalık ciddi problemleri içerisinde barındırmaktadır (Kılınç, 2022).

Çocuk hakları konusu, insan haklarıyla birlikte değerlendirilmelidir (Dağ vd., 2015). Temel insani haklar bakımından, dünyaya gelen her insan eşit olma, hür olma, onuruna saygı duyulma haklarını üzerlerinde taşımakta ve kullanmaktadır. Bu bakımdan kendisinin kullandığı ve sahip olduğu bu hakların, diğer insanlarda da var olduğu bilinci, onlara karşı yaklaşımını da düzenleyecek temel bir faktördür. Zorbalık, bir kişinin başkalarının haklarını hiçe sayarak güç gösterisi yapmasıdır. Bu nedenle, zorbalığa tanık olan veya katılan herkes, bu haksızlığa ortak olmaktadır. (Kapucu, 2023). Çocuklara herkesin eşit haklara sahip olduğu gibi temel hakları öğretmek, onların arkadaşlarına karşı daha anlayışlı olmalarını ve kimseyi dışlamamalarını sağlar. (Covell, 2007).

Çocukların haklarına saygı gösterilen bir ortamda, çocuğa yönelik riskler azalacak, çocukluk döneminde maruz kalınan şiddet ve bu şiddetin sıklığında da önemli ölçüde azalmalar meydana gelecektir. Zorbalık yapan çocuklara ceza vermek yerine, onların da hakları olduğunu hatırlatarak ve destekleyerek daha kalıcı çözümler üretilebilir. Çocuk haklarına dayalı bir yaklaşım, zorbalığın nedenlerini daha iyi anlamamızı sağlayarak bu sorunu kökten çözmek için daha etkili yollar sunar. Çocukların haklarına, henüz bebeklik döneminde iken başlayan ihlaller, çocuğun sağlıklı gelişim sağlayamamasına ve bu hak ihlallerinin ileriki çocukluk dönemlerinde de devamı halinde sosyallikten uzak saldırganlığa açık hale gelmesine fırsat sağlayacaktır (Covell ve Howe, 2008).

Çocuk haklarının ailede, okulda ve toplumda uygulanması şiddeti, saldırganlığı ve akran zorbalığını önleyici bir faktör olarak karşımıza çıkarken zorbalığın çok daha ötesinde toplumda yaşanan suçların önlenmesi açısından da kritik bir değere sahiptir. Howe (2008), Kanada’da gençlerin suç oranlarının düşük ve yüksek olduğu iki mahal incelendiğinde, çocuk haklarının uygulandığı ve aile hassasiyetinin yüksek olduğu

mahallerde suçların önlenmesinde daha olumlu mesafeler kat edildiği görülmüştür. Çocukların hakları konusunda farkındalık yaratmak, onları zorbalığa karşı daha güçlü kılar ve daha güvenli bir ortamda büyümelerini sağlar.

Çocuk hakları konusunda Cowell ve Howe (1999)'un yaptığı araştırmalara göre çocuk hakları eğitimi alan çocuklar, haklar konusunda daha bilinçli ve olumlu bir tutum sergilemektedirler ancak bu bilginin davranışlara yansıyor yansımadığını anlamak için bu çocukların akran zorbalığı gibi durumlardaki davranışları incelenmelidir.

Avrupa Konseyi, okullarda yaşanan zorbalığı önlemek için çocuklara insan hakları ve demokratik vatandaşlık eğitimi verilmesini önermektedir. Bu eğitim, zorbalığın ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır (Tatlıoğlu, 2018). İnsan hakları eğitimi, sadece başkalarına saygı duymayı öğretmekle kalmaz, aynı zamanda kendi haklarını bilme ve bu hakları savunma becerilerini de geliştirir (Tibbitts, 2002). İnsan hakları eğitimi, adil ve eşit bir dünya için gerekli olan saygı, empati ve hak bilinci gibi değerleri öğretir. Bu eğitim, kişilerin kendi haklarını korumalarını sağlar ve başkalarının haklarına saygı duymalarını teşvik eder. Ayrıca, şiddet ve haksızlık gibi olumsuz durumlarla mücadele etme becerisi kazandırır (Flowers vd., 2000).

Zorbalık sorunun çözümüne insan hakları çerçevesinden yaklaşmak, Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından uyulması istenen kuralların anlaşılması ile birlikte okullarda zorbalık eylemlerinde azalma ve etkisinin azaltılmasında ciddi bir öneme sahiptir (Greene, 2006). Kolstrein ve Jofré, (2013) zorbalığın önlenmesi ve azaltılması için yapmış olduğu çalışmada; öncelikli olarak insan hakları bağlamında okul müfredatının ilişkilendirilmesini, öğrencilerin eşitlik, ayrımcılık yasağı, hoşgörü, sorumlulukla birlikte farklılıklara saygı gibi konularda güçlendirilmesini, öğretmenlerin müfredatla birlikte eğitimsel ilkeler ışığında bir duruş sergilemesi gerektiğini ifade eder. İkinci olarak, bu becerilerin yaşama dönüştürülmesi noktasında ortam oluşturulması gerektiğini belirtir. Üçüncü olarak zorbalığın çocukların haklarını ihlal eden bir eylem olduğu dolayısı ile gizlenmemesi gerektiğini belirtir. Dördüncü olarak öğrencilerin bu konuda motive edilmesi gerektiğini söyler. Beşinci olarak “Probleme Dayalı Öğretim” stratejisi ile birlikte insan onurunun zedeleyen adaletsizlik, dışlanma, şiddet, zulüm gibi davranışların bireyler tarafından sorgulanmasını sağlar. Son olarak ise insanların haklarına bir saldırı olarak zorbalık davranışı meydana geldiğinde zorbalığı gören, duyan, yaşayan hiçbir kimsenin susmaması gerektiği belirtilir.

Brewer ve Harlin (2008), zorbalığı insan hakları ve sosyal bilgiler kapsamında incelediği çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersine yönelik kitap ve müfredatlarda Birleşmiş

Milletler'in insan hakları savunuculuğuna yer verildiği, çocukların zorbalıktan ve tacizden korunmasına yönelik bilgiler içerdiği belirtilmiştir. Öğretmen dahil olmak üzere okullarda görev yapan herkesin çocukları, fiziki ve ruhsal yönden koruması gerektiği ve bu koruma da sağlanırken hiçbir surette ayrımcılığa yer verilmemesi gerektiği, öğrencilerin sahip oldukları güçlerini kötüye kullanmamaları ve başkalarına karşı hoşgörüyü yaklaşılabilmelerine dönük tedbirler alınması gerekliliği ile birlikte çocuklara rol model olunması ifade edilmiştir. Zorbalığın bir insan hakkı ihlali olduğunun çocuklarca da bilinmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Zorbalığın bir insan hakkı ihlali olmasıyla birlikte zorbalığın önlenmesi, olası zorbalığa yönelik müdahil olunması ve etkisinin azaltılması için öncelikle çocukların karakterlerinin güçlendirilmesi gerekir. Bununla birlikte zorbalığa dair bilinen her şeyin insanlara yönelik haklar problemi noktasında bir yere oturtmak ve sınırlarını belirlemek gereklidir. Akran zorbalığına dünya genelinde artan ilgiyle çocuk hakları ve insan haklarına artan ilgilinin bir araya getirilmesi ve okul ortamına yansıtılması oldukça önemlidir. Okulların zorbalığı önlemeye yönelik faaliyetlerinde, sorumlu tüm paydaşların yer alacağı bir koordinasyon birimi oluşturması ve insanların haklarına yönelik bir propaganda geliştirmeleri gerekir. Öte yandan çocukların zorbalığa dair tüm tartışmalarda yer alması da gereklidir. Okul müfredatında çocukların haklarına yönelik bilgi edinmelerini sağlayacak tedbirler alınmakla birlikte çocukların okullarında yaşanan hak ihlallerini araştırmalarına da fırsatlar verilmelidir (Greene, 2006). Haklarını öğrenen çocukların öncelikli olarak kendisine daha sonra ise kendisi dışındakilere değer vermeye başlaması beklenen bir durumdur. Çocuklar toplum içerisinde yaşarken hak dilini kullanacak ve farklılıkların saygılı olunması gerekli olunan değer olduğu bilincini, çocuk haklarına dönük bir eğitim aldığında kazanabilecektir. Çocuk hakları konusunda eğitilmiş ve bilinçli olan çocuklar, olası bir anlaşmazlık durumunda şiddeti sorun çözme yöntemi olarak görmeyecek ve karşıdakinin de sahip olduğu haklara saygı duyabilecektir. Çocuk bu bilinçle kendisine güvenen ve hak savunuculuğu vazifesini de üstlenmiş bir birey olabilecektir (Karataş, 2023). Öte yandan çocukların içerisinde bulunduğu okul toplumunda söz sahibi olması, kendisini ilgilendiren hususlarda katılımının sağlanması ve bu katılma haklarının yetişkenlerce de koruma altına alınması; çocukların sosyalleşmelerine, ahlaki gelişimlerine, bilgi sahibi olmanlarına, ruhsal olarak da iyi oluşlarına katkı sağlayan bir unsurdur. Çocuklar sürece dahil oldukça birbirlerini dışlamak yerine bütünleşmeyi, çatışma yerine uzlaşmayı yeğleyeceklerdir (Şişman vd., 2010).

Özetle ifade edilecek olursa akran zorbalığı, çocukların temel haklarına akranlarınca yapılmış bir tecavüz olmakla birlikte sonuçları itibarıyla da insan onurunu zedeleyen ve çocuğu uzun yıllar etkisi altına alma kabiliyetine sahip bir davranış biçimidir. Gerek zorbalığı yapan çocuğun gerekse de zorbalığa maruz kalan çocuğun çocuk olmalarından kaynaklı haklarının gözetilerek müdahale geliştirilmesi önemlidir. Bundan daha da önemlisi zorbalığın engellenebilmesi ya da hiç olmazsa azaltılabilesidir. Bu noktada çocuk haklarının özünde yer alan değerlerin her bir çocuğa kazandırılması ve çocuklarda çocuk haklarına yönelik olarak bir bilinç oluşturulması ayrıca çocukların hak savunucusu olarak topluma kazandırılması zorbalık açısından da değer taşıyan bir durumdur. İlkokul öğrencilerin karakteristik özellikleri ile birlikte, çocuk haklarının kendilerine sağlayacağı imtiyazdan istifade etmeleri, akran zorbalığının doğasında yer alan güç dengesizliğini ortadan kaldırmaya muktedir olabilecektir. Öte yandan insan onurunun korunması fikri zorba ya da mağdurların dışında akran zorbalığının şahitleri olan çocuklarında çocuk hakları ruhuna uygun hareket geliştirmesi beklentisini içinde barındıran bir durum olabilecektir.

2.3.İlgili Araştırmalar

Mpofu ve Machingauta (2024) nitel olarak tasarlanan çalışmasında, Zimbabve’de çocuk haklarının uygulanışı ve okul ortamına etkisini incelemiştir. Aşırı vurgulanan çocuk haklarının okullarda disiplinsizlik oluşturabileceği sonucuna ulaşmıştır. Çocuk hakları eğitiminin hak ve sorumluluklar ekseninde planlanmasının gereğini ifade etmektedir. Çocuk haklarının, çocukların temel ihtiyaç ve özgürlükleri yanında toplum içerisinde bir birey olarak sorumluluk kazandırması gereken bir uygulama olduğu öne sürülmektedir.

Rahmi (2024), pancasila değerleriyle vatandaşlık eğitiminin uygulanmasını, okullarda yaşanan zorbalık olaylarıyla mücadele etmek için etkili bir strateji olarak ortaya koymaktadır. Pancasila değeri (birlik olma, adil olma, insani değerlerin ortaya çıkarılması, demokratik değerler ve Tanrı’ya inanç) ile verilen vatandaşlık eğitimi neticesinde öğrencilerde olumlu davranış değişikliği meydana geldiğini belirtmektedir. Bu şekilde okul ortamında etik değerlerin güçlendiği, öğrencilerin birbirilerine karşı saygı duyduğu, empati ve adalet içeren tutumları teşvik edecek ortamlar inşa edilebileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin karakter gelişimleri ile birlikte de zorbalık vakalarının kontrol edilebileceği, çalışmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Draghici (2024) çalışmasında, zorbalığı eylem ve eğitim ortamı ekseninde analiz etmiştir. Zorbalıkla mücadelede ilk aşamanın farkındalık olduğunu belirtmiş ve iyilik, sevgi ve dayanışma gibi insancıl değerlerle önleyici eylemler geliştirilmesinin gereğini açıklamıştır. Zorbalıkla birlikte insan onur ve şerefının zedelendiğini belirtmiştir. Çocukların tecrübe etmek maksadıyla oluşturacağı yeterlilik ve özerklik ihtiyacının zorbalık olgusuyla zedelendiğini ifade etmiştir. Çocuk hakları kapsamında insan onurunu ele alan bu çalışmada farkındalık ve içselleştirme yoluyla sevgi, şefkat, empati, minnet gibi duyguların geliştirilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Ekinci (2024) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlerine ilişkin anlayışlarının okuldaki bir sosyal kulüp çalışmaları aracılığı ile geliştirilmesi sağlanmıştır. Bu çalışmalara katılan öğrencilerin bakış açılarının geliştiği gözlenmiştir. Değerlendirme çalışmalarında çocukların adaletli olmanın gerekliliği ve diğer kişilerinde haklarının korunup savunulması gerekliliği çocuklarca ifade edilmiştir. Çocuklarda hoşgörülü olma, saygılı olma, sabırlı olma, fikir özgürlüğü konularında gösterdikleri gelişme de oldukça olumlu bulunmuştur.

Çelik ve arkadaşları (2023), Türkiye gibi toplumlarda zorbalığın kültürel bağlamlarını anlamak amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, zorbalık algılarının, şeref, saygı ve aile gibi kültürel değerlerle iç içe olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, zorbalıkla mücadelede çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarının ve nitel araştırma yöntemlerinin önemini vurgulayarak alanda yeni bir perspektif sunmaktadır.

Milosevic ve arkadaşları (2023) çalışmasında, insanların onur duygusunun zedelenmesinin zorbalık gibi yıkıcı davranışlara yol açabileceği ve bu nedenle zorbalıkla mücadelede onur kavramının merkezi bir rol oynayabileceği öne sürülmektedir.

Gallitto ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, ebeveynlerin fiziksel bir ceza türü olan şaplaklama davranışlarının azaltılmasıyla, çocuk haklarına yönelik bilincin artırılması arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çocuk hakları bilincinin ve çocuk haklarına yönelik oluşan farkındalığın fiziksel cezanın azaltılmasında oldukça etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Priyandita ve Agustin (2021) çalışmasında, erken çocukluk döneminde zorbalığın önlenmesinde ifade özgürlüğünün önemini ele almıştır. Ailelerin ve öğretmenlerin çocuk haklarını uyguladıklarında, özellikle ifade özgürlüğünün desteklendiğinde zorbalığın ve diğer olumsuz davranışların engellenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Olsson (2020), İsveç'te öğretmen eğitiminde uygulanan programlarda, çocuk haklarının yerini ve etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin çocuk haklarını önemseydiği ancak müfredatın çocuk hakları ile ilgili net ve yeterli olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışma neticesinde programların toplumsal gelişim ve değişime dönük bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini savunmuştur. Öğretmen eğitimleri ile birlikte öğrencilerinde inisiyatif alabileceği, kendisinin ve diğer çocukların haklarını savunabilme ve destekleyebilme konularında programların güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Topçu (2019), yaratıcı drama temelli bir çocuk hakları eğitimi programının etkinliğini değerlendiren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, eğitim programının çocukların çocuk hakları konusunda farkındalıklarını artırarak pro-sosyal davranışlarını güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kent Kükürtçü (2019), okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği “Çocuk Hakları ve Demokrasi Eğitimi” programını uygulamış ve sonucunda da çocukların demokratik davranışlarını değerlendirmiştir. Çalışmanın neticesinde bu programa katılan öğrencilerin daha demokratik davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu sergilenen davranışların kalıcılığı da test edilmiş ve başarılı olduğu görülmüştür.

Dunhill (2018), İngiltere'deki bir ilkokulda çocuk hakları eğitim olan öğrencilerin deneyimlerine ilişkin yapmış olduğu araştırma sonucunda, çocukların kendilerinin ve akranlarının haklarını koruyup geliştirdiklerinde sadece okulda değil aynı zamanda toplumda da potansiyellerini anlayıp gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte çocuk haklarına saygılı olsun ya da olmasın başka bir okula gittiklerinde de bu hak bilincini korumakta ve aktarabilmektedir.

Özdemir Doğan (2017), çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili bir eğitim programı geliştirme amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çocukların haklarını öğretirken çeşitli pedagojik yaklaşımlar kullandıklarını ve okul ortamında çocuk haklarının yaşanması için çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur. Çocuklara hak ve sorumlulukların öğretilerek çocuğun yaşamını sürdürdüğü okul, ev vb. ortamlarda çocuk haklarının yaşatılması gerekliliği ifade edilmiştir.

Uçuş ve Dedeoğlu (2016) çalışmalarında, ilkokul müfredatının çocukların bilişsel yapılarına katkısını ve çocukların hak ve özgürlüklerden nasıl istifade ettiğini değerlendirmiştir. Çocukların şiddet, ihmal vb. konularda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, çocuk hakları konusunda farkındalıkların çocuk ihmal ve istismarını

önleyebileceği, bu eğitimi alan çocukların birbirlerine saygılı davrandıkları sonuçları araştırmadan anlaşılmaktadır.

Çullu ve Samancı (2016) çocuklarda demokratik bilinç oluşturma da ebeveynlerin ve okulların rollerini inceledikleri çalışmalarında, okullarda demokratik bir ortam oluşturulduğunda akademik başarının ve demokratik vatandaşlık bilincinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada demokratik vatandaşlık bilincinin sonuçları; hakkın gözetildiği, adaletin sağlandığı, özgürlüğün garantiye alındığı bir iklimde, saygılı olmayı ve güven duymayı ifade eder.

Lo ve arkadaşları (2015) Hong Kong’da ortaöğretim kurumlarında insan haklarına saygılı bir ahlaki tutumun varlığını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretilen insan haklarının okulda uygulanmayışının bir çelişkiye neden olacağı, öğrenci motivasyonunu düşüreceği ve okula bağlılığı azaltacağı ifade edilmektedir. Çalışmada çağdaş okulların haklar konusunda daha bilinçli hale geldiği, çocukların haklarını savunabilme noktasında etkin bir rol alabildiği, okullarında buna karşın daha demokratik bir yapıya dönüşmesi gerekliliği, öğrencilerinde kapasitelerini okullarının gelişiminde kullanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bartels ve arkadaşları (2015), çocuklarla felsefe yapmaya dönük vatandaşlık eğitiminin çocukların düşünme, demokratik tutum ve becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, dialog becerilerinin geliştiği, olaylara müdahalelerde birlikte hareket edebildiği, sorgulama yeteneklerinin geliştiği ve etkin vatandaşlık becerilerini geliştirdiği ve sergilediği görülmektedir.

Ulubey (2015) tarafından hazırlanan ortaokul sekizinci sınıflara dönük vatandaşlık ve demokrasi eğitim parogramının uygulandığı bu çalışmada; katılımcı öğrenciler haklarını, özgürlüklerini, demokratikleşmenin değerini ve etkin bir vatandaş olarak sorumluluklarını öğrendikleri ve farkındalıklarının da arttırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya ve Kıncal (2015) ortaokula giden üstün yeteneklere sahip çocukların sevgiye, hoşgörüye ve demokrasiye olan farkındalıklarının artması için eğitici bir etkinlik uygulamıştır. Bu çalışmanın neticesinde çocuklar kişisel haklara saygı duyulması, hürmet edilmesi, doğru ve dengeli bir görüş oluşturulması, özgürlüğün hakim olması ve sabreden bir insan olmanın önemi konularında yoğunlaştıkları tespit edilmiştir.

Kolstrein ve Jofré (2013), okullarda yaşanan zorbalığı insan hakları çerçevesinde ele alarak bu konuya yeni bir bakış açısı getirmişlerdir. Çalışmada, zorbalığın evrensel insan haklarına aykırı bir davranış olduğu vurgulanmış ve çocukların zorbalığı tanıma ve

buna karşı durma becerilerinin geliştirilmesi için özel eğitim programlarının önemi vurgulanmıştır.

Çeçen (2012), okullarda yaşanan şiddet olaylarını nitel bir yaklaşımla incelemiş ve bu konuda var olan literatürü derlemiştir. Araştırma, şiddetin çok boyutlu bir sorun olduğunu ve çözümü için disiplinler arası bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamıştır. Çalışma, şiddete karşı mücadelede felsefe ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini ortaya koyarak alanyazına önemli katkılar sağlamıştır.

Hablemitoğlu ve Özmete (2012), vatandaşlık eğitimine etkin olarak katılım sağlamanın önemine ilişkin yaptıkları çalışmada; bu eğitimlerle bireylerin sadece hakları bilmekle yetinmedikleri, etkin bir şekilde bu hakları kullanıp geliştirdikleri ve korudukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu eğitimlerle bireylerin etkin bir vatandaş olarak toplum içerisindeki adaletsizliklere karşı duyarlı hale geldiği ve oluşturacakları bilinçle toplumsal meselelerde aktif olarak rol alacakları çalışmanın sonucunda ulaşılmıştır.

Hundeide ve Armstrong (2011) çalışmalarında; bakıcılar, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkinin kalitesini arttırmak ve aksaklıkları da iyileştirmek için bir program tasarlamışlardır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni temel alan bu programda, çocuğun tüm yönleriyle gelişimi hedeflenmiştir. Bu programda çocuk hakları sözleşmesinin gerekleri yerine getirebilecek olumlu koşullar oluşturarak çocuğun şiddetten korunması ve sağlıklı gelişimi için sevgiye dayalı bir bakım ve rehberliğin yakın çevreden alınması öngörülmüştür. Programın uygulanması neticesinde ebeveynlerde daha fazla olumlu duygular gözlemlenirken çocuklarda ise daha mutlu ve daha az sorunlu davranış gözlemlenmiştir.

Coşkuner (2008), barış eğitimi programlarının öğrencilerin şiddet eğilimleri üzerindeki etkilerini deneysel bir çalışmayla incelemiştir. Çalışmada, bir deney ve bir kontrol grubu oluşturularak deney grubuna barış eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise müdahale edilmemiştir. Araştırma sonuçları, barış eğitimi alan öğrencilerin şiddet eğilimlerinde anlamlı bir azalma olduğunu göstermiştir.

Özdiğer ve Savaşer (2008), okulların barışçıl bir sosyalleşme ortamı olarak işlev görmesi gerektiği halde, zorbalık gibi olumsuz sosyal etkileşimlerin bu amacı engellediğini belirtmişlerdir. Çalışma, zorbalığın bireysel ve toplumsal düzeyde yarattığı olumsuz sonuçları vurgulayarak, insan hakları temelli bir yaklaşımla zorbalığın önlenebileceğini savunmaktadır.

Yapılan araştırmalar, çocuk hakları eğitimi alan öğrencilerin çocuk haklarına yönelik bilinçlerinde, farkındalıklarında ve algılarında da artış meydana getireceğini

göstermektedir. Çocuklarda çocuk haklarına yönelik bilincin yüksek olması; empati, saygı, hoşgörü gibi değerleri benimsemelerine, demokratik vatandaşlık bilincini geliştirmelerine ve zorbalık gibi olumsuz davranışlardan uzak durmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Okul ortamında çocuk haklarına dayalı bir eğitimle daha adil, huzurlu ve demokratik bir toplum inşa edilebilecektir. Bu eğitimler, çocukların sadece haklarını değil, aynı zamanda sorumluluklarını da öğrenmelerini sağlayarak daha bilinçli bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalar, çocuk hakları eğitiminin ve çocuk hakları bilincinin zorbalıkla mücadelede etkili bir araç olduğunu ve çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bulundukları zorbalık düzeylerine göre çocuk hakları bilinç düzeylerini ve çocuk hakları bilinç düzeylerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarıyla ilişkilerini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden daha çok miktarda değişkenlerin arasındaki ilişkileri belirleyen tarama modelidir (Büyüköztürk vd., 2017). İki ya da daha çok miktarda değişkenler arasındaki değişim olup olmadığını belirleyen ve bu değişimin derecesinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili Sarıçam ilçesi oluşturmaktadır. Adana ili Sarıçam ilçesi, hem il içinden hem de il dışından Adana'nın en çok göç olan ilçesi olmakla birlikte uhdesinde 2 üniversitenin, organize sanayinin, mülteci kampının, uluslararası havaalanının yer alması nedeniyle insan farklılığının yüksek olduğu bir bölgedir (Şimşek Öztürk, 2022). Bu araştırmanın evreninde 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 2036'sı erkek 1947'si kız olmak üzere toplam 3983 ilkokul 4. sınıf öğrencisi bulunmaktadır.

Bu araştırmada örneklem grubu oluşturulurken Sarıçam Belediyesi, Sarıçam İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, ilçede yer alan Sivil Toplum Kuruluşları ile görüşülmüş ve ilçede bulunan mahallelerin ve mahallelerdeki ilkokulların düşük, orta ve yüksek olmak üzere sosyo-ekonomik düzeyleri tespit edilerek sınıflandırılmıştır. Sarıçam ilçesindeki 20'si merkez mahalle olmak üzere 69 mahallede bulunan kamuya ait resmi 45 ilkokuldan 7'si yüksek sosyo-ekonomik düzeye, 7'si orta sosyo-ekonomik düzeye, 31'inin ise düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu okulların 6'sı yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokullarda öğrenim gören 200 öğrenci, 5'i orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokullarda öğrenim gören 200 öğrenci ve 13'ü düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ilkokullarda öğrenim gören 200 öğrenci olmak üzere toplam 600 öğrenci tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemin

aşamalarında öncelikle okullar küme örnekleme ile seçilmiştir. Daha sonra bu okullarda çalışma yapılan şubeler ise tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Bu yöntemde evrene ait tüm birimlerin seçilme olasılığında farklılık yoktur (Büyüköztürk vd., 2017). Seçilen bu öğrencilere uygulanan ölçeklerden boş, eksik ve özentisiz doldurulduğu tespit edilen ölçekler çıkarılmış ve 423 öğrenciye ait ölçeğin değerlendirilmesi yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü de betimsel tarama modeline göre tasarlanmış araştırmalarda, evren büyüklüğünün yüzde onundan az olmaması beklenmektedir (Özen ve Gül, 2007). Araştırmanın ilişkisel bir tarama modeli, evren büyüklüğünün 3983, uygulanan ölçeğin 600, kabul gören ölçeğin 423 olduğu durumlarıyla birlikte örneklemin evreni temsil kabiliyetinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1’de görüleceği üzere örnekleme oluşturan öğrencilerin % 49,6 ‘u kız, % 50,4’ ü ise erkektir. Evrendeki kız ve erkek sayılarının oranı gözetildiğinde örneklemin kız ve erkek sayısı bakımından temsil kaabiliyeti de yüksektir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerinin % 25,3 ‘ünün çalıştığı, % 74,7’nin ise çalışmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin babalarının % 93,1’inin çalıştığı, % 6,9’unun ise çalışmadığı tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin annelerine ait eğitim durumları incelendiğinde % 8,3’ü okula gitmemiş okur-yazar, % 25,3’ü ilkokul mezunu, % 22,9’u ortaokul mezunu, % 28,8’i lise mezunu, % 14,7 si ise üniversite mezunu olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrencilerin babalarına ait eğitim durumları incelendiğinde ise % 5’i okula gitmeyen okur-yazar, % 17,5’i ilkokul mezunu, % 21 ‘i ortaokul mezunu, % 31,7 ‘i lise mezunu, % 24,8’ i ise üniversite mezunu olduğu karşımıza çıkmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin kardeş sayılarına göre incelenmesinde, öğrencilerin % 18,4 ‘ü tek, % 66,2’ si 2-3 kardeş, % 21,7’ si ise 4 ve üstü kardeş sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 1

Örneklem Grubu Öğrencilerin Demografik ve Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Alt Kategoriler	F	%
Cinsiyet	Kız	210	49,6
	Erkek	213	50,4
	Toplam	423	100
Anne Çalışma	Çalışıyor	107	25,3
	Çalışmıyor	316	74,7
	Toplam	423	100
Baba Çalışma	Çalışıyor	394	93,1
	Çalışmıyor	29	6,9
	Toplam	423	100
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar	35	8,3
	İlkokul	107	25,3
	Ortaokul	97	22,9
	Lise	122	28,8
	Üniversite	62	14,7
	Toplam	423	100
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar	21	5
	İlkokul	74	17,5
	Ortaokul	89	21
	Lise	134	31,7
	Üniversite	105	24,8
	Toplam	423	423
Kardeş Sayısı	Tek	78	18,4
	2-3	280	66,2
	4 ve üstü	65	21,7
	Toplam	423	423

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler aşağıda belirtilen veri toplama araçları ile elde edilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğrencilerin cevaplamasına yönelik Kişisel Bilgi Formu'nda cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim ve çalışma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Çocuk Formu

Akran Zorbalığı Ölçeği-Çocuk Formu, akran zorbalığında zorbalığı uygulayan öğrencilerle zorbalığa maruz kalan iki faktör üzerine öğrencileri belirlemek maksadıyla alanyazıda belirlenen 5 ayrı boyutla ilgili maddeler belirlenmiş ve havuzda birleştirilmiştir. Bu maddelerin uzmanlarca değerlendirilmesi yapılmış, uygulamalar değerlendirilmiş ve 37 maddeyle sınırlandırılmıştır. Ölçeğin ilkokullarda 3'üncü ve 4'üncü, ortaokullarda ise 5'inci sınıflarda uygulanabilirliği test edilmiştir. Ölçekteki alt boyutlara ilişkin aynı maddeler hem zorbalığı uygulayan hem de hem de zorbalığa uğrayanı tespit açısından ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ölçeği oluşturan faktörlerin alt boyutlarıyla ilgili ölçek maddeleri sıralarsak; 1. Fiziksel Zorba ve Mağdur (1-10. Madde arası) , 2. Fiziksel Zorba ve Mağdur (10-16. Madde arası), 3. İzolasyon Zorba ve Mağdur (17-21. Madde arası) , 4. Söylenti Yayma Zorba ve Mağdur (22-28. Madde arası) , 5. Eşyalara Zarar Verme Zorba ve Mağdur (29-37. Madde Arası).Bu ölçekte minimum alınabilecek puan 37, maksimum alınabilecek puan ise 185 tir. Puanlar arttıkça zorba ve mağdur olma düzeyleri de artar. Zorbalıkla ilgili ölçekte eylemlerin yapılma sıklığı, mağdur ölçeğinde ise eylemlere maruz kalma sıklığı işaretlenir. Birinci ve ikinci doğrulayıcı faktör analizleri ve ardından veri uyumu değerlendirildiğinde kabulünün sağlandığı ve yapısal geçerliliğede uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa ile belirlenmiştir. Zorbalığa uğrayanı belirleyen faktörde iç tutarlılığının kat sayısının .90 olarak hesaplanmıştır. Bu faktöre ait alt boyutların iç tutarlılık kat sayıları da 1'inci .74 , 2'inci .66 , 3'üncü .68 , 4'üncü .79 , 5'inci .76 olarak hesaplanmıştır. Zorbalığı uygulayanlar belirleyen faktörün ise iç tutarlılığının kat sayısında .87 olarak hesaplanmıştır. Bu faktöre ait alt boyutların iç tutarlılık kat sayıları da 1'inci .71 , 2'inci .68 , 3'üncü .60 , 4'üncü .64 , 5'inci .70 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan

bu veriler ölçeğin tüm alt boyutlarıyla birlikte güvenirliliği açısından yeterli bulunmuştur (Pişkin ve Ayas, 2011).

Tablo 2

Akran Zorbalığı Ölçeklerinin Geçerlilik / Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Akran Zorbalığı Ölçeği	Cronbach's Alpha	N
Faktörleri		
Mağdur Ölçeği	0,931	37
Zorba Ölçeği	0,935	37

Bu çalışmanın güvenirliliğinin ve geçerliliğinin tespiti maksadıyla örneklem grubuna uygulanan “Akran Zorbalığı Zorba Ölçeği” ve “Akran Zorbalığı Mağdur Ölçeği” için güvenirlilik analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere; Akran Zorbalığı Zorba Ölçeği’nin güvenirliğinin $\alpha=0,931$; Akran Zorbalığı Mağdur Ölçeği’nin güvenirliğinin $\alpha=0,935$ olduğu anlaşılabacaktır. Değişkenlere ait güvenirlik katsayıları referans noktası olan 0.70 den yüksek olduğu için ölçeklerin güvenilir olduğu (içsel tutarlılığa sahip olduğu) sonucuna varılmıştır (Nunnally, 1978). Tespiti yapılan bu değerlerin bir araştırma yapılabilmesi için yeterli olduğu görülmektedir.

3.3.3. Çocuk Hakları Ölçeği

Çağlayan ve Akgül (2019) tarafından geliştirilen “Çocuk Hakları Ölçeği” 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar “Korunma Hakkı, Özgür Yaşama Hakkı, Bilgi Edinme Hakkı ve Görüş Bildirme Hakkı” dır. Bu ölçek “evde, okulda ve sizin için önemi” şeklinde üç unsurda kategorize edilmiştir. Bu ölçek için alınabilecek minimum puan 0 iken maksimum puan 108’dir. Bu ölçekte puanlama yaparken 3’lü likert tipi olmasından ötürü 0,1 ve 2 değerleri verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. 501 ilkokul öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. (3. ve 4. Sınıf) Faktör Analizi değerlendirilmesi yapılmış olup, uygunluğu ile ilgili KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerleri hesaplanmıştır. KMO katsayısı. 862 olarak hesaplanmıştır. Bartlett Testi Sonucu $p=.000$ çıkmıştır. Cronbach’s Alpha değerleri tüm faktörlerde ve ölçeğin tamamında 80 ya da 80 üzerinde bulunmuştur. Korunma Hakkı Faktörüne(Faktör 1) ilişkin olarak ölçeğin 1-10. Maddeleri, Özgür Yaşama Hakkı Faktörüne(Faktör 2) ilişkin ölçeğin 11-15. Maddeleri ve Bilgi Edinme ve

Görüş Bildirme Hakkı Faktörüne (Faktör 3) İlişkin ise ölçeğin 16-18. Maddeleri belirlenmiştir. Faktör 1 için iç tutarlılık. 82, Faktör 2 için. 67 ve Faktör 3 için. 62’dir. Ölçeğin bütününde ise .83 olarak hesaplanmıştır. Maddelere ait toplam korelasyonlar .308-.526 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 3

Çocuk Hakları Ölçeğinin Geçerlilik / Güvenirlilik Analiz Sonuçları

Çocuk Hakları Ölçeği Faktörleri	Cronbach’s Alpha	N
Korunma Hakkı	0,929	30
Özgür Yaşama Hakkı	0,882	15
Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı	0,850	9
Çocuk Hakları Ölçeği	0,952	54

Bu araştırmanın güvenirliliğinin ve geçerliliğinin tespiti maksadıyla örneklem grubuna uygulanan “Çocuk Hakları Ölçeği” için güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere; Çocuk Hakları Ölçeği’nin güvenirliğinin $\alpha = 0,952$, alt boyut ölçeklerinde ise “Korunma Hakkı Ölçeği” güvenirliğinin $\alpha = 0,929$, “Özgür Yaşama Hakkı Ölçeği” güvenirliğinin $\alpha = 0,882$, “Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı Ölçeği” ise güvenirliğinin $\alpha = 0,850$ olduğu anlaşılabacaktır. Değişkenlere ait güvenirlik katsayıları referans noktası olan 0.70 den yüksek olduğu için ölçeklerin güvenilir olduğu (içsel tutarlılığa sahip olduğu) sonucuna varılmıştır (Nunnally, 1978). Tespiti yapılan bu değerlerin bir araştırma yapılabilmesi için yeterli olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın yapılması için gerekli olan veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılının 2’nci döneminde Adana Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak uygulanmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin “Veli İzin Belgesi” çoğaltılıp, okul idareleri ile koordineli olarak, sınıf öğretmenleri vasıtasıyla öğrenci velilerine ulaştırılmıştır. Veli izni alınan öğrencilere uygulamaya yönelik olarak ölçekler, bizzat araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin de gönüllülük ilkesine riayet edilerek uygulanmıştır. Öğrencilerin bu ölçekleri doldurması için bir ders saati müddetince zaman

tanınmış, ek süre talepleri de sınıf öğretmenlerinin de müsaadesiyle olumlu karşılanmıştır. Öğrencilerin ölçeği özgürce ve etki altında kalmadan doldurmaları için isim belirtmemeleri istenmiş ve gizliliği belirtilerek cesaretlendirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırma neticesinde elde edilecek olan verilerin öncelikle bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Akran Zorbalığı Ölçeği” ve “Çocuk Hakları Ölçeği” ne ilişkin verileri analiz ederken SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır-

“Kişisel Bilgi Formu” nda yer alan verilerin yüzde ve frekanslarla betimlemesi sağlanmış. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak yüzde (%) ve frekans (f) olarak ifade edilmiştir.

Bu çalışmada akran zorbalığı zorba ölçeği, akran zorbalığı mağdur ölçeği ve çocuk hakları ölçeği ve alt boyutlara ilişkin verilerin analizinde normalliğin sağlanamaması nedeniyle parametrik olmayan istatistiksel test ve testlere ilişkin analizler yapılmıştır. Zorba ve mağdur ölçeği ile çocuk hakları ölçeği ve alt boyutlarında iki grup arasında değerlendirilme yapıldığı için cinsiyet ve anne-baba çalışma durumuna ilişkin farklılıkların tespitinde Man-Whitney U testi yapılmıştır. Anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayıları ile ilgili değişkenlerin analizinde ise ikiden fazla grupların karşılaştırılması nedeni ile Kruskal-Wallis Testi uygulanmış ve analizleri sağlanmıştır. Çocuk hakları ölçeği ve alt ölçekleri ile zorba ve mağdur ölçekleri arasındaki karşılaştırma için ise Spearman Sıra Farkları Korelasyonu hesaplanmış ve analizleri sağlanmıştır.

Tablo 4

Araştırma Ölçeklerinin Normallik Testleri

Değişkenler		Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Standart Sapma	Ranj	Varyans
Mağdur Ölçeği		1,749	3,801	19,134	123	366,145
Zorba Ölçeği		2,962	10,267	13,459	84	181,168
Çocuk Hakları	Korunma Hakkı	-2,523	7,938	9,343	60	87,306
	Özgür Yaşama Hakkı	-1,238	1,129	6,093	30	37,131
	Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı	-1,795	3,406	3,667	18	13,452
	Çocuk Hakları Ölçeği	-1,971	5,179	16,956	104	287,508

Bu araştırmanın istatistiki verilerinin güvenilir olması ve genelleme kabiliyeti hususunda normallüğün sınanması ve parametrik bir değer taşımaları önem arz etmektedir. Parametrik değerlere sahip olmayan veriler için ise parametrik olmayan istatistiki uygulamalar yapılması gerekliliği noktasında verilerin normal bir dağılım taşıyıp taşımadığı test edilmiştir. Verilerin çarpıklığının ve basıklığının kontrolünde, elde edilen sonuçların sıfır değerine yakın olması, bu değerlerin standart hata verilerine oranı -1,96 ve +1,96 arasında kaldığında dağılım normal kabul edilebilecektir. Bu oranlama yapıldığında zorbalık ölçeğinde çarpıklığın standart hatasına oranı ve basıklığın standart hatasına oranları kabul edilen değerlerin dışında kalmıştır. Çarpıklık oranlama ve basıklık oranlama değerleri hesaplanmıştır. Zorbalık ölçeği için 24,890 ve 43,320; mağdur ölçeği için 14,697 ve 16,037; çocuk hakları ölçeği geneli için -16,563 ve 21,852; korunma hakkı ölçeği için -21,201 ve 33,493; özgür yaşam hakkı ölçeği için -10,403 ve 4,76; bilgi edinme ve görüş bildirme hakkı ölçeği için ise -15,084 ve 14,371 bulunmuştur. Yapılan bir başka analizde de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları değerlendirilmiş ve tüm ölçeklerde p değerinin(sig.) sıfıra yakın bir sonuç çıkarması ($p=0,00$) ve 0,05 ten küçük olması nedeniyle dağılımlın normal kabul edilmediği görüşü ortaya çıkmıştır (Büyüköztürk vd., 2017).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilkokul öğrencilerinin çocuk hakları bilinç düzeylerinin akran zorbalığı ile ilgili olarak zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Analizlere yönelik sonuçlar, araştırmaya ait belirlenmiş olan amaçlara uygun bir şekilde sıralanmıştır.

4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerini belirlemek üzere hesaplanan puan ortalamaları, standart sapma puanları Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilik Akran Zorbalığına Katılım Düzeylerinin Betimsel Değerleri

Zorbalık Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
Mağdur	423	52,97	19,13	37	160
Zorba	423	44,46	13,46	37	121

Akran zorbalığında, öğrencilerin zorbalık yapma veya zorbalığa maruz kalma düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan betimsel analizde, öğrencilerin zorbalık puan ortalamaları ($\bar{X}_{zorba}=44,46$), zorbalığa maruz kalma puan ortalamaları ($\bar{X}_{mağdur}=52,97$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puan ortalamaları, zorbalık yapma puan ortalamalarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Örnekleme içerisinde zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma kategorileri, elde edilen puanların zorba davranışlara eğilim durumlarını ve bu davranışlara maruz kalma sıklıklarına göre belirlenmiştir. Bu puanların zorba ya da mağdur kategorisinde değerlendirilmesi için de bir eşik değer hesaplanmıştır. Verilerin dağılımına ilişkin standart sapma hesaplanarak, eşik değer anlamlı hale getirilmiştir. Zorbalık yapmada puan ortalamalarına ($\bar{X}_{zorba}=44,46$), standart sapma değeri ($SS=13,46$) eklemek sureti ile

eşik değer 57,92 olarak hesaplanmış ve bu değer üstünde puana sahip öğrenciler, ortalamadan önemli ölçüde yüksek bir puana sahip olduğu için zorba olarak kabul edilmiştir. Bu araştırmanın örnekleminde ise zorba olarak kabul edilebilecek öğrenci sayısı eşik değer olan 57,92 puandan yüksek bir puana sahip olan 46 öğrencidir. Bu öğrenci sayısı da örneklemin % 10,87'sine rast gelmektedir. Mağdur öğrencilerin sayısı da hesaplanırken yine aynı yöntem kullanılarak zorbalığa maruz kalma puan ortalamalarına ($\bar{X}_{\text{mağdur}}=52,97$) standart sapma değeri ($SS=19,13$) eklemek sureti ile eşik değer 72,1 hesaplanmış ve değer üstünde puana sahip öğrenciler mağdur olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada zorbalığa maruz kalan 66 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu sayı da örneklemin %15,60'ına denk gelmektedir. Tüm bu bilgiler çerçevesinde örneklemimizde mağdur olarak nitelendirilebilecek öğrenci sayısının, zorba olarak nitelendirilebilecek öğrenci sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapma Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık yapma puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere hesaplanan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Betimsel İstatistik		U	Mann Whitney U	
			Sıra Ort.	Sıra Top.		Z	P
Zorbalık	Kız	210	203.20	42672.50	20517.500	-1.548	.122
Yapma	Erkek	213	220.67	47003.50			

* p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin zorbalık yapma puanları arasında Mann-Whitney U testinin sonucuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($U=20707.500$, $p>0.05$).

4.2.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni

Öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumuna göre, zorbalık yapma puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için hesaplanan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Anne ve Babalarının Öğrenim durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Zorbalık	Eğitim Düzeyi	Betimsel İstatistik		X^2	Kruskal-Wallis H	
		N	Sıra Ort.		sd	P
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar	35	217.64	6.408	4	.171
	İlkokul	107	229.65			
	Ortaokul	97	192.06			
	Lise	122	217.21			
	Üniversite	62	199.23			
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar	21	177.69	4.893	4	.298
	İlkokul	74	227.82			
	Ortaokul	89	197.74			
	Lise	134	217.83			
	Üniversite	408	212.36			

* $p < 0,05$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının, çocukların zorbalık yapmalarında her hangi bir fark oluşturup, oluşturmayacağı ile ilgili hesaplanan Kruskal-Wallis H testinde, her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($x^2 = 6.408$, $p > 0,05$).

Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının çocukların zorbalık yapmalarında her hangi bir fark oluşturup, oluşturmayacağı ile ilgili hesaplanan Kruskal-Wallis H testinde, her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($x^2 = 4.893$, $p > 0,05$).

4.2.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkeni

Öğrencilerin anne ve baba çalışma durumuna göre zorbalık yapmalarında farklılık olup olmadığını belirlemek için hesaplanan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 8 da verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları

Zorbalık	Cinsiyet	N	Betimsel İstatistik		U	Mann Whitney U	
			Sıra Ort.	Sıra Top.		Z	P
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	107	207.20	22170	16392	-0.495	0.620
	Çalışmıyor	316	213.63	67506			
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	394	212.36	83668	5573	-0.232	0.816
	Çalışmıyor	29	207.17	6008			

* $p < 0,05$

Anneleri çalışan ve çalışmayan öğrencilerin zorbalık yapmaları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla hesaplanan Mann-Whitney U testinin testinin sonucunda, anlamlı bir fark görülmemiştir ($U=16392$, $p > 0,05$).

Babaları çalışan ve çalışmayan öğrencilerinin zorbalık yapmaları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla hesaplanan Mann-Whitney U testinin testinin sonucunda, anlamlı bir fark görülmemiştir ($U=5573$, $p > 0,05$).

4.2.4. Kardeş Sayısı Değişkeni

Öğrencilerin zorbalık yapma düzeylerinde kardeş sayısına göre farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 9 da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktör	Kardeş Sayısı	Betimsel İstatistik		X^2	Kruskal-Wallis H	
		N	Sıra Ort.		sd	P
Zorbalık	Tek	78	218.57	0.325	2	0.850
	2-3	280	210.10			
	4 ve üstü	65	212.30			

* $p < 0,05$

Öğrencilerin kardeş sayılarının zorbalık yapmalarında her hangi bir fark oluşturup, oluşturmayacağını belirlemek için hesaplanan Kruskal-Wallis H testinde, her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($x^2 = 0.325$, $p > 0,05$).

4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Puanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.3.1. Cinsiyet Değişkeni

Akran zorbalığına maruaz kalan öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Betimsel İstatistik		U	Mann Whitney U	
			Sıra Ort.	Sıra Top.		Z	P
Mağdur	Kız	210	197.84	41546.50	19391.500	-2.389	0.017*
	Erkek	213	225.96	48129.50			

* $p < 0.05$

Öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeylerinde cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testinin testinin sonucunda,

erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür ($U=20707.500$, $p<0.05$; $Z=-2.389$, $p<0.05$). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla zorbalığa uğradığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4.3.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni

Akran zorbalığının mağduru olan öğrencilerin, zorbalığa uğrama düzeylerinin anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H) sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Zorbalığı Yapma Düzeylerinin Anne ve Babalarının Öğrenim durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları

Mağdur	Eğitim Düzeyi	Betimsel İstatistik		χ^2	Kruskal-Wallis H	
		N	Sıra Ort.		sd	P
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar	35	218.10	8.548	4	0.073
	İlkokul	107	232.57			
	Ortaokul	97	189.34			
	Lise	122	219.72			
	Üniversite	62	193.33			
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar	21	193.52	0.676	4	0.954
	İlkokul	74	215.23			
	Ortaokul	89	211.24			
	Lise	134	210.53			
	Üniversite	408	215.94			

* $p<0,05$

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre zorbalığa maruz kalmalarında farklılık olup olmadığı ile ilgili hesaplanan Kruskal-Wallis H testinde her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($\chi^2 = 8.548$, $p > 0,05$).

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre zorbalığa kalmalarında farklılık olup olmadığı ile ilgili hesaplanan Kruskal-Wallis H testinde, her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($\chi^2 = 0.676$, $p > 0,05$).

4.3.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkeni

Akran zorbalığının mağduru olan çocukların zorbalığa uğrama düzeylerinin, çocukların anne ve babalarının çalışma durumu değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığının tespiti için yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına ilişkin veriler Tablo.12' de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları

Mağdur	Çalışma Durumu	N	Betimsel İstatistik		Mann Whitney U		
			Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	107	207.08	21157.50	16379.500	-0.486	0.627
	Çalışmıyor	316	213.67	67518.50			
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	394	212.06	83553	5688	-0.040	0.968
	Çalışmıyor	29	211.14	6123			

* $p < 0,05$

Tablo 12 incelendiğinde, anneleri çalışan ve çalışmayan öğrencilerin zorbalığa uğrama düzeyleri arasındaki farklılığı tespit etmek için hesaplanan Mann-Whitney U testi testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir ($U=16379.500$, $p > 0,05$).

Babaları çalışan ve çalışmayan öğrencilerinin zorbalığa uğrama düzeyleri arasındaki farklılığı tespit etmek için hesaplanan Mann-Whitney U testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. ($U=5688$, $p > 0,05$).

4.3.4. Kardeş Sayısı Değişkeni

Akran zorbalığının mağduru olan öğrencilerin zorbalığa uğrama düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmasının olup olmadığının tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Düzeylerinin Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktör	Kardeş Sayısı	Betimsel İstatistik		X^2	Kruskal-Wallis H	
		N	Sıra Ort.		sd	P
Mağdur	Tek	78	201.40	4.958	2	0.084
	2-3	280	220.85			
	4 ve üstü	65	186.59			

* $p < 0,05$

Öğrencilerin kardeş sayılarının zorbalığa uğrama düzeylerinde her hangi bir fark oluşturup, oluşturmayacağı ile ilgili durumu tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testinde, her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($x^2 = 4.958$, $p > 0,05$).

4.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan betimsel analizde, öğrencilerin ölçeğin tamamı ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları tespit edilmiş ve betimsel analizlerine ilişkin veriler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Çocuk Haklarıyla İlgili Bilinç Düzeylerinin Betimsel Değerleri

Çocuk Hakları Bilinç Düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	Min.	Max.
Korunma Hakkı	423	53.494	9.323	0	60
Özgür Yaşama Hakkı	423	24.602	6.093	0	30
Bilgi Edinme ve Görüş Bildirme Hakkı	423	15.418	3.667	0	18
Çocuk Hakları Ölçeği	423	93.557	16.956	4	108

Öğrencilerin çocuk hakları ile ilgili bilinç düzeyleri korunma hakkı ($\bar{X}_{\text{korunma}}=53.49$), özgür yaşama hakkı ($\bar{X}_{\text{özgüryaşam}}=24.60$), bilgi edinme ve görüş bildirme hakkı ($\bar{X}_{\text{bilgiedinme}}=15.42$) ve ölçeğin tamamını yansıtan Çocuk Hakları Bilincine ilişkin

($\bar{X}_{\text{çocukhakları}}=93.56$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeyleri yüksek bulunmuştur.

4.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

4.5.1. Cinsiyet Değişkeni

Öğrencilerin cinsiyetine göre Çocuk Hakları Ölçeği ve alt boyutlarından alınan puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 15 de verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Çocuk Hakları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Betimsel İstatistik		U	Mann Whitney U	
			Sıra Ort.	Sıra Top.		Z	P
Korunma Hakkı	Kız	210	216.50	45465.00	21420	-0.765	0.445
	Erkek	213	209.39	44599.50			
Özgür Yaşama Hakkı	Kız	210	215.44	45243.00	21642	-0.765	0.445
	Erkek	213	208.61	44433.00			
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	Kız	210	211.95	44509.00	22354	-0.09	0.993
	Erkek	213	212.05	45167.00			
Çocuk Hakları Ölçeği	Kız	210	214.65	45076.50	21808.500	-0.446	0.656
	Erkek	213	209.39	44599.50			

* $p < 0,05$

Tablo 15 incelendiğinde kız öğrencilerle erkek öğrencilerin Çocuk Hakları Ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında farklılığı tespit etmek için hesaplanan Mann-Whitney U testinin sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir ($U_{\text{Çocukhakları}}=21808.500$,

$p > 0,05$; $U_{\text{Korunma}}=21420, p > 0,05$; $U_{\text{özgüryaşam}}=21642, p > 0,05$; $U_{\text{bilgiedinme}}=22354, p > 0,05$).

4.5.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni

Öğrencilere ait anne ve babalarının öğrenim durumuna göre çocuk hakları bilinç düzeylerinde farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 16 da verilmiştir.

Tablo 16'ya göre Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinde çocuk hakları ölçeğinin alt boyutları olan korunma hakkı ölçeği ve özgür yaşam hakkı ölçeğinde her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($X^2_{\text{korunma}}=6.267, p > 0,05$; $X^2_{\text{özgüryaşam}}=7.917, p > 0,05$). Çocuk hakları ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarından bilgi edinme ve görüş bildirme hakkı ölçeğinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($X^2_{\text{çocukhakları}}=9.548, p < 0,05$; $X^2_{\text{bilgiedinme}}=12.715, p < 0,05$). Bu farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonuca göre okula gitmeyen ama okuma yazma bilen annelerin çocuklarının ölçeğin genelinde ve bilgi edinme ve görüş bildirme hakkı alt ölçeğinde diğer gruplara göre bilinç düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 16

Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Anne Öğrenim durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktörler	Anne Eğitim Düzeyi	Betimsel İstatistik		X^2	Kruskal-Wallis H	
		N	Sıra Ort.		sd	P
Korunma Hakkı	Okur-Yazar	35	168.07	6.267	4	0.180
	İlkokul	107	205.99			
	Ortaokul	97	221.35			
	Lise	122	221.16			
	Üniversite	62	214.52			
Özgür Yaşama Hakkı	Okur-Yazar	35	172.01	7.917	4	0.095
	İlkokul	107	202.19			
	Ortaokul	97	216.42			
	Lise	122	214.94			
	Üniversite	62	238.81			
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	Okur-Yazar	35	159.56	12.715	4	0.013
	İlkokul	107	209.34			
	Ortaokul	97	199.92			
	Lise	122	230.05			
	Üniversite	62	229.57			
Çocuk Hakları Ölçeği	Okur-Yazar	35	158.07	9.548	4	0.049*
	İlkokul	107	204.38			
	Ortaokul	97	215.72			
	Lise	122	222.56			
	Üniversite	62	228.99			

* p<0,05

Tablo 17

Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Baba Öğrenim durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktörler	Baba Eğitim Düzeyi	Betimsel İstatistik		X^2	Kruskal-Wallis H	
		N	Sıra Ort.		sd	P
Korunma Hakkı	Okur-Yazar	21	200.90	0.410	4	0.982
	İlkokul	74	214.97			
	Ortaokul	89	209.41			
	Lise	134	210.57			
	Üniversite	105	216.15			
Özgür Yaşama Hakkı	Okur-Yazar	21	206.40	0.573	4	0.966
	İlkokul	74	211.32			
	Ortaokul	89	205.01			
	Lise	134	216.68			
	Üniversite	105	213.55			
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	Okur-Yazar	21	199.52	6.526	4	0.163
	İlkokul	74	214.65			
	Ortaokul	89	186.29			
	Lise	134	219.66			
	Üniversite	105	224.65			
Çocuk Hakları Ölçeği	Okur-Yazar	21	202.38	0.947	4	0.918
	İlkokul	74	215.21			
	Ortaokul	89	202.68			
	Lise	134	213.61			
	Üniversite	105	217.51			

* $p < 0,05$

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının, çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinde farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.5.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkeni

Örneklem grubunda yer alan öğrencilere ait anne ve baba çalışma durumu değişkenlerinin, çocuk haklarına yönelik bilinçlerinde etkisini incelemek üzere yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo.18’ de ve Tablo.19 ’da verilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktörler	Anne Çalışma Durumu	N	Betimsel İstatistik		U	Mann Whitney	
			Sıra Ort.	Sıra Top.		Z	P
Korunma Hakkı	Çalışıyor	107	219.63	23500.50	16089.50	-0.760	0.447
	Çalışmıyor	316	209.42	66175.50			
Özgür Yaşama Hakkı	Çalışıyor	107	221.70	23722.00	15868.00	-0.969	0.333
	Çalışmıyor	316	208.72	65954.00			
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	Çalışıyor	107	220.01	23541.00	16049.00	-0.829	0.407
	Çalışmıyor	316	209.29	66135.00			
Çocuk Hakları Ölçeği	Çalışıyor	107	222.27	23782.50	15807.50	-1.012	0.312
	Çalışmıyor	316	208.52	65893.50			

* p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde anneleri çalışan ve anneleri çalışmayan öğrencilerin çocuk hakları bilincine yönelik düzeyleri arasında farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 19

Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktörler	Baba Çalışma Durumu	N	Betimsel İstatistik		U	Mann Whitney U	
			Sıra Ort.	Sıra Top.		Z	P
Korunma Hakkı	Çalışıyor	394	213.90	84278.00	4963.00	-1.201	0.230
	Çalışmıyor	29	186.14	5398.00			
Özgür Yaşama Hakkı	Çalışıyor	394	215.42	84874.00	4367.00	-2.160	0.031*
	Çalışmıyor	29	165.59	4802.00			
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	Çalışıyor	394	213.23	84014.50	5226.50	-0.809	0.418
	Çalışmıyor	29	195.22	5661.50			
Çocuk Hakları Ölçeği	Çalışıyor	394	214.62	84560.00	4681.00	-1.635	0.102
	Çalışmıyor	29	176.41	5116.00			

* p<0,05

Tablo 19'a göre babaları çalışan ve çalışmayan öğrencilerin çocuk hakları bilincine yönelik düzeyleri arasında çocuk hakları genelinde ve korunma ve bilgi edinme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çocuk hakları ölçeğinin alt boyutu olan özgür yaşam hakkına ilişkin çocukların bilinç düzeyleri arasında babanın çalışması durumu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur ($U_{\text{özgüryaşam}}=15868$, $p<0,05$). Babaları çalışan çocukların özgür yaşam haklarına yönelik bilinçleri daha yüksektir.

4.5.4. Kardeş Sayısı Değişkeni

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre, çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinde farklılık olup olmadığını incelemek üzere yapılan Kruskal-Wallis H testinin sonuçları Tablo 20 de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilincine Yönelik Düzeylerinin Öğrencilerin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktör	Kardeş Sayısı	Betimsel İstatistik		χ^2	Kruskal-Wallis H	
		N	Sıra Ort.		sd	P
Korunma Hakkı	Tek	78	217.69	0.476	2	0.788
	2-3	280	209.12			
	4 ve üstü	65	217.58			
Özgür Yaşama Hakkı	Tek	78	219.53	0.386	2	0.824
	2-3	280	210.01			
	4 ve üstü	65	211.55			
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	Tek	78	213.20	0.808	2	0.668
	2-3	280	214.41			
	4 ve üstü	65	200.18			
Çocuk Hakları Ölçeği	Tek	78	219.08	0.395	2	0.821
	2-3	280	209.57			
	4 ve üstü	65	213.98			

* $p < 0,05$

Tablo 20 incelendiğinde çocukların kardeş sayılarının çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinde her hangi bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeyleri İle Zorbalık Yapma Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin bilinç düzeyi ve alt boyutlarında yer alan haklara yönelik bilinç düzeyleri ile zorbalık yapma durumu arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla, verilerde normalliğin sağlanamadığı için non-parametrik testlerden

Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi uygulanmıştır. Sonuca ilişkin değerler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Çocuk Hakları Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları ile Zorbalık Yapma Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	Zorbalık Yapma	
	r	p
Korunma Hakkı	-0.387**	0.000
Özgür Yaşama Hakkı	-0.387**	0.000
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	-0.359**	0.000
Çocuk Hakları Ölçeği	-0.422**	0.000

**Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 21’e göre öğrencilerin çocuk hakları ölçeği toplam ve alt ölçek puanları ile zorbalık yapma puanları arasında negatif yönde anlamlı yüksek düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır ($r_{\text{korunma}} = -0.387$, $p < 0,01$; $r_{\text{özgür yaşam}} = -0.387$, $p < 0,01$; $r_{\text{çocuk hakları}} = -0.422$, $p < 0,01$; $r_{\text{bilgi edinme}} = -0.359$, $p < 0,01$). Bu sonuçlara göre çocuk hakları bilinç düzeyi arttıkça öğrencilerin zorbalık yapma düzeylerinde düşme görülmektedir.

4.7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeyleri İle Mağdur Olma Durumu Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin bilinci ve alt boyutlarında yer alan haklara yönelik bilincinin akran zorbalığında zorbalığa uğramaya etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla, verilerde normalliğin sağlanmadığı için non-parametrik testlerden Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Testi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin veriler Tablo.22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Çocuk Hakları Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları ile Zorbalığa Maruz Kalma Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

	Mağdur	
	r	p
Korunma Hakkı	-0.374**	0.00
Özgür Yaşama Hakkı	-0.367**	0.00
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	-0.351**	0.00
Çocuk Hakları Ölçeği	-0.403**	0.00

**Korelasyon $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabo 22 incelendiğinde çocuk hakları ölçeği toplam ve alt boyut puanları ile zorbalığa maruz kalma puanları arasında negatif yönde anlamlı yüksek bir ilişki olduğu anlaşılmıştır ($r_{\text{korunma}} = -0.374$, $p < 0,01$ $r_{\text{özgüryaşam}} = -0.367$, $p < 0,01$; $r_{\text{çocukhakları}} = -0.403$, $p < 0,01$; $r_{\text{bilgiedinme}} -0.351$, $p < 0,01$). Bulunan bu sonuç çocuk hakları bilinç düzeyi ölçeği toplam puan ve alt boyutlarında yer alan korunma hakkı bilinci, özgür yaşam hakkı bilinci ve bilgi edinme hakkı-görüş bildirme hakkı bilinç puanları arttıkça öğrencilerin zorbalığa uğrama düzeylerinde düşme görülmektedir.

4.8. Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilinç Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Örneklem grubunda yer alan ve bu araştırmanın 4.1. bulgularında zorba ve mağdur statüsünde tespiti yapılan öğrencilerin, çocuk hakları bilinç düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo.23' de verilmiştir.

Tablo 23

Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Çocuk Hakları Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi İstatistiksel Sonuçları

Faktör	Statü	N	Betimsel İstatistik		U	Mann Whitney U	
			Sıra Ort.	Sıra Top.		Z	P
Korunma Hakkı	Zorba	46	55.66	2560.50	1479.500	-0.228	0.820
	Mağdur	66	57.08	3767.50			
Özgür Yaşama Hakkı	Zorba	46	57.45	2642.50	1474.500	-0.258	0.796
	Mağdur	66	55.84	3685.50			
Bilgi Edinme Görüş Bildirme	Zorba	46	59.16	2721.50	1395.500	-0.732	0.464
	Mağdur	66	54.64	3606.50			
Çocuk Hakları Ölçeği	Zorba	46	56.04	2578.00	1474.500	-0.124	0.901
	Mağdur	66	56.82	3750.00			

* $p < 0,05$

Tablo 23 incelendiğinde, bu araştırmanın 4.1. bulgularında zorba ve mağdur statüsünde tespiti yapılan öğrencilerden zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin Çocuk Hakları Ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için hesaplanan Mann-Whitney U testinin sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir ($U_{\text{Çocuk hakları}}=1474.500$, $p > 0,05$; $U_{\text{Korunma}}=1479.500$, $p > 0,05$; $U_{\text{özgür yaşam}}=1474.500$, $p > 0,05$; $U_{\text{bilgi edinme}}=1395.500$, $p > 0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde öğrencilerin çocuk hakları konusunda bilinç düzeyleri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla elde edilen bulguların tartışma yorumlarına yer verilmiştir.

5.1. Akran Zorbalığı

5.1.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmanın bulgularında ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeylerinin, zorbalık yapmaya oranla daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çeşitli araştırmalar, okullarda zorbalığa maruz kalan öğrenci sayısının zorbalık yapan öğrenci sayısına göre daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, zorbalığın okullarda önemli bir sorun olduğunu ve mağdurların daha fazla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. (Açıl,2015; Karahan,2020; Karatoprak,2017; Öztuna,2018).

Bu araştırmada elde edilen bulguların aksine de elde edilen sonuçlar bulunmaktadır. Kısadal (2022) çalışmasında, zorbalık yapan ve zorbalığa uğrayan öğrenci sayıları arasında daha az fark bulmuştur. Bu durum, bazı okullarda zorbalığın daha yaygın ve karşılıklı bir şekilde yaşandığını göstermektedir. Gürbüz (2021) ise yabancı uyruklu öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada, zorbalık yapan öğrencilerin daha çok fiziksel şiddete başvurduğu ancak genel olarak zorbalık eğilimlerinin düşük olduğunu bulmuştur.

Literatüre bakıldığında bu araştırmaya paralel zorbalığa uğramanın yüksek çıktığı sonuçlar çokça tespit edilmiştir (Acar,2009; Bayati,2021; Ergün,2015; Ergün,2011; Eroğlu,2022; Kamal vd.,2023; Kepenekci ve Çinkır,2006; Pişkin,2002; Yılmaz,2023). Bu durumun çok çeşitli sebepleri olabilir. Öncelikle zorbalığı uygulayanların kişilik özellikleri bakımından hata kabul etmemeleri, yaptığı zorbalığı da bildirmedi tereddüt etmelerine olanak sağlayabilecektir. Öte yandan zorbalığa uğrayan çocukların zorbaca bir davranışla karşılaştığında hareket tarzları da önem taşımaktadır. Zorbalığa uğrayanın, muhtemelen duygusal yönden uğrayacağı aşağılanma, korku, çaresizlik ya da bir şoka girme hali ile zorbayı kendi haline bırakmakla olaya şahit olanlardan yardım istemesi veya olayı bildirme tereddüdü de söz konusudur (Volvo, 2000). Çocuklardan elde

ettiğimiz zorbalığa maruz kalmaya ilişkin bildirimin yüksek çıkması bireysel zorbanın birden fazla kişiyi mağdur etmesi şeklinde, seri zorbalığı veya akran gruplarının da aynı hedefe yönelmesi ile açıklanabilir. Bununla birlikte zorbalığa uğrayanların çoğu, zorbalığı yapan kişinin bir grubun parçası olduğunu bilmemesinden kaynaklanabilir. Bir grup adına hareket eden zorbanın eylemi bireysel kabul edilmiş olabilir. Zorbalığı yapanın isimsiz bir ölçekte zorbalığını kasıtlı olarak belirtmemiş olma olasılığında söz konusudur (Ribgy, 2002).

5.1.2. Zorbalık Yapma ve Zorbalığa Maruz Kalma Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma ve Yorum

5.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum

Zorbalık yapma ile ilgili olarak; bu araştırmanın bulgularında erkek öğrencilerle kız öğrencileri arasında, erkek öğrencilerin daha çok zorbalık yapacağı beklentisinin aksine, farklılaşmanın meydana gelmediği bir sonuç elde edilmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına paralel sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Palak (2018)' de örneklem grubu ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler olan çalışmasında zorbalık yapmayla cinsiyet değişkeni arasında bir ilişkiye ulaşamamıştır. Kale ve Demir (2017) ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin öğrencilerin zorbalık yapmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Öte yandan ortaokul öğrencileri üzerinde çalışma yapan Çetinkaya ve arkadaşları (2009)' da çalışmalarında cinsiyetin zorbalık yapmayı belirlediğine dair bir bulguya rastlanmamıştır. İşsever (2020) 9 ve 10'uncu sınıfa giden 215 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada cinsiyetin zorbalık yapmada etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaların geneli bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Açıl (2015)'ın araştırmasında yerleşim yeri olarak iki farklı ilçeyi değerlendirmiştir. Bu değerlendirmesinde, İstanbul Gaziosmanpaşa'da %40 erkek, % 60 kız şeklinde literatürün aksine kızların daha fazla zorbalık uyguladığı bir sonuca ulaşmıştır. Yine aynı çalışmasında İstanbul Etiler bölgesinde %63,6 Erkek, %36,4 Kız oranında erkekler lehine bir zorbalığı uygulama şeklinde istatistiğe ulaşmıştır. Bu araştırmanın dışında zorbalık yapmada erkeklerin lehine sonuçları çok daha fazla ortaya koymaktadır (Craig, 1998; Elliott vd., 2002; Kolstrein ve Jofré, 2013; Wang vd., 2009).

Karahan (2020) öğrencilerden erkeklerin kızlara nazaran daha çok zorbalığı uyguladıklarını tespit etmiştir. Öztuna (2018), yapmış olduğu çalışmada erkek öğrencilerin zorbalığa katılımlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Atalay (2010), yapmış olduğu çalışmada erkeklerin zorbaca davranışları kızlara göre daha fazla sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Karatoprak (2017)' in çocuk ve ruh sağlığı polikliniğine başvuru yapan ergenler üzerinde yapmış olduğu çalışmalarda da erkeklerin %52,4 ve kızların %47 oranında akran zorbalığına katılım sağladığı tespiti sağlanmıştır.

Demirel (2022) çocukların zorbalığa ilişkin eğilimlerini ölçtüğü çalışmasında cinsiyetin belirleyici bir faktör olduğunu vurgularken, erkek öğrencilerde başkalarının üzülmeye boyutunda, kızlara nazaran daha yüksek bir eğilim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2022), Kısadal (2022), Sarı ve Demirbağ (2019) ve Tekce (2019) erkek öğrencilerin zorbalık uygulama düzeylerinin kızlardan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. İlgül (2022) ortaokula devam eden öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, çocukların zorbalığa dönük eğilimlerinde alt boyut olarak erkeklerin kızlara göre kendilerini daha haklı gördükleri, diğerlerini üzme konusunda ve gücün kullanılmasında ayrıca ölçeğin genelinde daha yüksek bir düzeye sahip olduğu anlaşılmıştır. Gürbüz (2021) de çalışmasında yabancı uyruğa sahip çocuklardan erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık yapma eğilimleri olduğunu bulmuştur. Çetinler (2021) ortaokul öğrencilerinde fiziki zorbalığın kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Gökkaya ve Sütçü (2018) yaptığı çalışmada zorbalık uygulayan öğrencilerde de erkeklerin oranının yüksek olduğunu, hem zorbalıkta hem de maruz kalmakta yüksek bir değer çıkma nedenlerinden biri olarak erkeğe atfedilen toplumsal rolün erkeğin duygularını ifade etmekte zorlanmasına ve karşıdakinin duygularını anlayamamış olmalarına bağlamaktadır. Kız çocuklarında ise zorbalığa katılımın az olmasını karşıdakilerinin duygularını anlayabiliyor olmasına bağlamıştır. Demiröz (2019), erkeklerin daha çok zorbalık yaptığını tespit etmiştir. Bu durumu da toplumsal rollerin cinsiyet üzerine etkisine bağlamıştır. Toplumda erkeklerin yüklendiği rolde sergilenen davranışların şiddeti barındırmasının kabul gören veya görmezden gelinen bir davranış olduğu, kızlarda ise sosyal bir baskı durumu olduğu ve kızların bu nedenle zorbalığa katılmayabileceği görüşünü dile getirmiştir.

Çoğu çalışma, erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık yaptığını göstermekle birlikte, bazı çalışmalarda bu durumun tam tersi olduğu veya cinsiyetin bir etken olmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu durum, zorbalığın sadece cinsiyetle açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgu olduğunu göstermektedir. Öte yandan farklı sonuçlar çıkmasının nedeni

zorbalığın tanımlanma biçimi, seçilen örneklemeler arasındaki farklılıklar, veri toplama yöntemleri gibi etkenlere de bağlı olarak değişim gösterebilecektir.

Zorbalığa maruz kalmaya ilişkin olarak, bu araştırmanın bulgularında erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalığa uğradıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bulgularıyla farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmakla beraber bu araştırmaya paralel sonuçların varlığı daha yüksektir.

Cinsiyet değişkenin zorbalığa uğramada bu araştırmanın aleyhine sonuçları bulunmaktadır. İşsever (2020) 9 ve 10'uncu sınıfa giden 215 lise öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada kızların erkeklere göre daha fazla zorbalığa maruz kaldığı şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Çetinler (2021) ortaokul öğrencilerinde fiziki zorbalığa uğramanın kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Böge (2019) ise çalışmasında zorbalığa maruz kalma ile cinsiyet arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kale ve Demir (2017) ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin zorbalığa maruz kalmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Çoğu araştırma, erkek çocuklarının kız çocuklarına göre zorbalığa maruz kalma olasılığının daha yüksek olduğunu gösterse de, bazı çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, Açıl (2015), belirli bölgelerde kız çocuklarının da erkek çocuklar kadar veya daha fazla zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir. Atasoy (2023) ise zorbalığın türünün cinsiyete göre farklılaşabileceğini, kız çocuklarının daha çok sosyal dışlanmaya, erkek çocuklarının ise fiziksel şiddete maruz kaldığını belirtmiştir. Ancak genel olarak literatürdeki birçok çalışma erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha sık zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir (Atalay, 2010; Demirel, 2022; Demiröz, 2019; Eroğlu, 2022; Gökkaya ve Sütçü, 2018; Karatoprak, 2017; Kısadal, 2022; Sarı ve Demirbağ, 2019; Tekce, 2019). Bu durumun nedenlerinden biri olarak toplumdaki cinsiyet rolleri ve erkeklerin daha agresif bir tutum sergileme eğilimi gösterilmektedir.

Çalışmalar, zorbalığın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini ve bu farklılıkların altında yatan nedenlerin karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak, erkekler fiziksel şiddete maruz kalma eğilimi gösterirken, kızlar daha çok sosyal dışlama gibi ilişkisel zorbalığa maruz kalmaktadır. Ribgy (2002) gibi araştırmacılar, bu durumun cinsiyet rolleri ve sosyal beklentilerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Erkeklerin daha agresif ve fiziksel güç kullanmaya meyilli olduğu, kızların ise sosyal ilişkilere daha önem verdiği yönündeki toplumsal beklentiler, zorbalık türlerindeki bu farklılaşmayı açıklayabilir.

Bununla birlikte, Sullivan (2001) gibi çalışmalar, kızların da zorbalığa maruz kaldığını ve hatta bazı durumlarda zorbalığa karıştığını göstermektedir. Kızlar arasında sosyal dışlama gibi dolaylı zorbalık yöntemleri daha yaygın olsa da, erkekler de kızlara karşı sözel veya fiziksel şiddet uygulayabilmektedir.

Bu farklılıkların nedenleri arasında, kültürel faktörler, okul ortamı, aile içindeki iletişim ve bireysel kişilik özellikleri gibi birçok faktör sayılabilir. Örneğin erkeklerin daha rekabetçi ve hiyerarşik bir sosyal yapı içinde yetiştirilmesi, onların fiziksel güç kullanma eğilimlerini artırabilir. Kızların ise daha yakın ve destekleyici ilişkiler kurma eğiliminde olması, onların sosyal dışlama gibi dolaylı yöntemlerle başkalarına zarar vermelerine neden olabilir.

Sonuç olarak, zorbalık cinsiyet, kültür ve bireysel farklılıklar gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu nedenle, zorbalıkla mücadele programlarının cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurarak, hem erkek hem de kız çocuklarının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

5.1.2.2. Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum

Zorbalık yapma ile ilgili olarak, bu araştırmanın bulgularında anne ve baba öğrenim durumunun zorbalık yapma üzerine herhangi bir etkisi bulunduğu ilişkin bir sonuç elde edilememiştir. Bu araştırmaya benzer sonuçlara ulaşan çalışmalarda, Atasoy (2023) zorba davranışlar sergilemeyle anne ve baba eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını tespit etmiştir. Yılmaz (2023) babaların eğitim düzeyinin çocuğun zorbalık yapması üzerine bir etkisinin bulunmadığını tespit etmiştir. Kısadal (2022) ve Demiröz (2019) zorbalığa uygulayan öğrencilerin annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarında herhangi bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Çetinler (2021) ve Böge (2019) ortaokul öğrencilerinin annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarının zorbalık yapma üzerine bir etkisi olmadığı sonucunu bulmuştur. Yasankul (2007), Tuzgöl (1998), Gürsoy (2002), Demirhan (2002), Genç (2007), Özada (2018), Yurttaş (2010), Düzgün (2020) ve Arslan (2022)' da ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin zorbalığa etkisine ilişkin bir bulguya rastlamamıştır. Kale ve Demir (2017) ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin babalarının ve annelerinin öğrenim durumlarının, öğrencilerin zorbalık yapmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Sarı ve Demirbağ (2019), annelerin öğrenim düzeylerinin zorbalık yapmada etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak yapılan çalışmalar bulunmakla beraber farklılaşmalar da söz konusudur. Tekce (2019), annelerin öğrenim durumlarının zorbalık yapmada etkisini ortaya çıkaramamışken babaların öğrenim durumlarının etkisine rastlamıştır. Lise mezunu babaların çocuklarının daha fazla zorbalığa karıştığı anlaşılmaktadır. Eroğlu (2022), çalışmasında okuma yazma bilmeyen annelerin çocuklarına ilişkin zorbalığı uygulama düzeylerinin lisans ve üstünden mezuniyet sahibi annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Liseyi bitirmiş anneye ait çocuğun, üniversiteyi bitirmiş annenin çocuğuna, ilkokulu tamamlamış annelere ait çocuğun üniversiteyi tamamlamış anneye ait çocuğun zorbalığı uygulama düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Babaların ise öğrenim durumlarının herhangi etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Demirel (2022), çocuklarda annelerinin öğrenim durumlarının önem taşıdığını vurgulamakla birlikte yaptığı araştırmada okuma yazma bilmeyen annelerin çocuklarının diğerlerine göre zorbalığa dönük eğilimlerinin boyutlarından olan negatif yansıtma, kendilerine hak görmede, güç kullanımında ve ölçeğin tamamında zorbalığa ilişkin eğilimde daha yüksek bir puana sahip olduğunu tespit etmiştir. Babaların öğrenim durumlarının etkisine ilişkin olarak da babası okuma yazma bilmeyen çocukların ölçeğin alt boyutlarından olan negatif yansıtılma, kendisine hak görme, başkalarının üzülmeye, rahatsızlık duymama ve genel zorbalığa ilişkin eğilimde diğer tüm çocuklara göre pozitif yönlü anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Yılmaz (2023) çalışmasında ise zorbalığı uygulayan çocuğun annesinin eğitim düzeyinin zorbalık türlerin fiziksel ve sözlü zorbalıklar üzerinde etki ettiğini bulmuştur. Bu durumun liseyi bitirmiş annenin çocuğunun üniversiteyi bitirmiş olana annenin çocuğuna nazaran daha fazla zorbalığı uyguladığı, sözel zorbalıkta ise liseyi bitirmiş annenin çocuğunun ortaokulu tamamlamış annenin çocuğuna nazaran daha fazla zorbalık uyguladığı sonucuna ulaşmıştır. Karatoprak (2017) zorbalık yapan öğrencilerin annelerinin eğitim durumunun %11 ilkokul, %15 ortaokul-lise, %3 ise üniversite mezunu olduğu; babalarının eğitim durumunun ise ilkokul %5, ortaokul ve lise %15, üniversite de %6 olduğu görülmektedir. Gürbüz (2021) zorbalığı uygulayan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerinde yaşanan düşüklüğün zorbalığı uygulama düzeylerinde artışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Namli (2020) babası okur yazar olmayan çocukların daha çok zorbalık yaptığı sonucunu ortaya koymuştur.

Birçok araştırma ebeveynlerin eğitim durumlarının çocukların sergiledikleri zorba davranışlara etkisinin olmadığını gösteriyor olsa da bazı çalışmalarda annelerin eğitim düzeylerinin, özellikle okuma yazma bilip bilmemeleri noktasında zorba davranışları

etkilediği yönünde sonuçlar görülmektedir. Ebeveynlerin öğrenim durumları tek başına bir değişken değildir. Bu durumla birlikte birçok faktör zorbalığa etki edebilmektedir. Çocuğun yaşadığı ailede, ebeveynleri ile olan iletişim, sorun çözme yöntemleri, empati gibi becerilerle birlikte değerlendirmesi gibi çok yönlü bir yaklaşım aile faktörünü daha anlamlı açıklayabilecektir.

Zorbalığa maruz kalmaya ilişkin olarak, bu araştırmanın bulgularında anne ve babanın öğrenim durumlarının çocukların zorbalığa uğramaların etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularına paralel sonuçlara da çeşitli çalışmalarda karşılaşılmaktadır. Çetinler (2021) ortaokul öğrencilerinin annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarının zorbalığa uğrama üzerine bir etkisi olmadığı sonucunu bulmuştur. Eroğlu (2022) ve Demiröz (2019) annelerin ve babaların öğrenim düzeylerinin çocukların zorbalığa uğramalarında etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kale ve Demir (2017) ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin babalarının ve annelerinin öğrenim durumlarının öğrencilerin zorbalığa maruz kalmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Anne ve babaların öğrenim durumlarının zorbalığa uğramada etkisini gösteren çalışmalar da mevcuttur. Karatoprak (2017) yaptığı çalışmada, zorbalığa uğrayan öğrencilerin çoğunlukla düşük eğitim düzeyine sahip ailelerden geldiğini tespit etmiştir. Bu sonuç, ebeveynlerin eğitim seviyesinin çocukların zorbalık deneyimleri ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Açıl (2015), anne eğitim düzeyi ile zorbalık arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamazken İstanbul Etiler’de en fazla zorba ve mağdur olan çocukların annelerinin lise mezunu olduğunu, Gaziosmanpaşa’da da ilkokul mezunu olduğu sonucunu saptamıştır. Aynı çalışma da baba eğitim durumunun da akran zorbalığı üzerine etkisine yönelik anlamlı bir ilişki bulunamazken Etiler’de en fazla zorba ve mağdurun lise mezunu babaya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Gaziosmanpaşa da ise en fazla mağdurların babalarının eğitim durumunda en büyük oran ortaokul olmakla birlikte zorbalığı uygulayan çocuklarda ise baba eğitim durumu en fazla ilkokul olmuştur. Atasoy (2023) ise çocuklardan anneleri lise mezunu olanların, üniversite mezunu olanlara nazaran daha fazla fiziksel zorbalığa uğradığı sonucuna ulaşmıştır. Baba eğitim durumu ile akran zorbalığı arasında herhangi bir ilişki tespiti söz konusu değildir. Yılmaz (2023) çocukların annelerinin eğitim düzeylerinin zorbalığa maruz kalmada etkili olduğunu belirtirken bu etkinin zorbalık türlerine göre değişkenlikler gösterdiğini ifade etmektedir. Şöyle ki fiziki zorbalığa uğrayan çocukların annelerinden ilkokuldan mezun olan ve diploma sahibi olmayanların, ortaokul mezunu olanların lise mezunu olanlara göre

fazlalığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte sözlü zorbalığa uğrayan çocuklarla eşyalarına zarar verilerek zorbalığa maruz kalan çocukların annelerinden lise mezunu olanların ortaokul mezunu olanlara göre fazlalığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada baba eğitim düzeyinin çocukların zorbalığa uğramalarında bir etki sağlamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kısadal (2022) çalışmasında öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerinin zorbalığa uğrama durumlarında farklılık oluşturduğu, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının, yüksek lisans mezunu olan annelerin çocuklarına oranla daha fazla zorbalığa uğradığı tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada babaların öğrenim düzeylerinin çocukların zorbalığa uğrama durumlarında herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Gürbüzer (2021) zorbalığa uğrayan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim düzeylerinde yaşanan düşüklüğün, zorbalığa maruz kalma düzeylerinde artışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Tekce (2019) annelerin öğrenim durumlarının çocukların zorbalığa uğramada etkisini ispat edememişken babaların öğrenim durumlarının etkisinin bulunduğunu en çok okuma yazma bilmeyen babaların çocuklarının zorbalığa uğradığını, üniversite mezunu babaların çocukların lise mezunu çocuklara göre daha az zorbalığa uğradıklarını tespit etmiştir.

Annenin eğitim düzeyinin akran zorbalığına etkisi ile ilgili farklı sonuçların çıkmasında çocukların ailesel yapıları, sosyalleştiği çevre ve konumu ile birlikte çocuğun yapısal özellikleri etkili olabilmektedir (Açıkgöz, 2017). Yasankul (2007) anne ve babalarda eğitim düzeyi yüksek olanların genellikle çalışan ebeveynler olduğunu ve dolayısıyla çocuk üzerinde ilgisinin yeterli olamayacağını belirtmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin akran zorbalığı üzerine etkilerine ilişkin yapılan çalışmalarda çıkan sonuçların farklılığı, ebeveyn eğitim düzeyinin önemli olduğu ancak ebeveyn eğitim düzeyiyle birlikte, akran zorbalığına ilişkin tutum ve farkındalıkları da önem taşımaktadır. Çocuğun aile içerisinde algıladığı sosyal desteğin niteliği, ebeveynin davranışları ile söylemlerinin uyumu, ebeveyn tutumları gibi birçok değişkenle birlikte değerlendirilebilecek bir çıkarımı yapmak mümkündür.

5.1.2.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum

Zorbalık yapma ile ilgili olarak, bu araştırmada anne ve babanın çalışma durumunun zorbalık yapmada bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına paralel olarak Demiröz (2019), çocukların anne ve babalarının çalışmaların zorbalık yapmada bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Kale ve Demir (2017)

ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin babalarının ve annelerinin çalışmaması ya da meslek durumlarının öğrencilerin zorbalık yapma üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Ayaz Alkaya (2017) ortaokul 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada ise annesinin çalışma ya da çalışmama durumlarının, öğrencilerin zorbalık yapmada bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın aksine Açıl (2015) çalışmasında, annelerin çalışma durumunun çocukların zorbalık davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada, çalışan annelerin çocuklarının daha az zorbalık davranışı sergilediği ancak hem zorba hem de mağdur olan çocukların annelerinin çoğunlukla çalıştığı görülmüştür.

Sonuç olarak ebeveynlerin çalışma durumlarının çocukların zorba davranışları üzerinde etkisi olduğunu, kesin olarak söylemek oldukça zordur. Bu konuyla daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Farklı kültürlerde, sosyo-ekonomik olarak ve farklı yaş grupları arasında yer alan çocukların ebeveynlerinin çalışma durumlarının incelenmesi gerekebilir. Ebeveynlerinin çalışma durumlarının yanında aile içerisindeki ortamın ve zamanı değerlendirme kalitesinin varlığı gibi birçok etkenin etkisi ile birlikte incelemek, sonucu daha anlamlı hale getirebilir.

Zorbalığa maruz kalmaya ilişkin olarak, bu çalışmada çocukların zorbalığa uğramasında anne ve babanın çalışmasının etkisinin olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer ve farklı düzeyde çalışmalar mevcuttur. Demiröz (2019) çocukların anne ve babalarının çalışmaların zorbalığa uğramada bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Kale ve Demir (2017) ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin babalarının ve annelerinin çalışmaması ya da meslek durumlarının öğrencilerin zorbalığa maruz kalmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Farklı araştırmalarda, annenin çalışmasının çocukların zorbalığa maruz kalma durumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayaz Alkaya (2017), çalışan annelerin çocuklarının daha az zorbalığa maruz kaldığını bulurken Açıl (2015) ise zorbalığa uğrayan çocukların annelerinin çoğunlukla çalışmadığını tespit etmiştir. Bu çelişkili sonuçlar, annelerin çalışma durumunun zorbalık üzerindeki etkisinin karmaşık olduğunu ve farklı faktörlerin bir araya gelerek bu durumu etkileyebileceğini göstermektedir.

5.1.2.4. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum

Zorbalık yapma ile ilgili olarak, bu araştırmada kardeş sayısının zorbalık yapma ile bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atasoy (2023) , Balak (2017), Yasankul (2007), Gürsoy (2002) bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşmış ve kardeş sayısının zorbalığı uygulamayla ilişkisinin olmadığını tespit etmiştir. Böge (2019) ise çocuğun ailede kaçınıcı çocuk olduğunun zorbalık yapmada ilgisinin olmadığı sonucunu bulmuştur. Arslan (2022), ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, çocuğun kardeş sayısının ve ailede kaçınıcı çocuk olduğunun akran zorbalığı ile ilişkisini tespit edememiştir. Kale ve Demir (2017) ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarının zorbalık yapmada etki etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularının aksine Gürbüz (2021)'in yabancı uyruğa sahip çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, kardeş sayısının artışı zorbalığı uygulama eğilimlerinde de bir artışa neden olmaktadır. Gültekin Akduman (2010), 7-14 yaş arasında yer alan çocuklarla yapmış olduğu araştırmada 3 kardeşi ya da 3 kardeşten daha fazla kardeşi olan çocukların diğerlerine göre daha fazla akran zorbalığı puanına sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, her ne kadar kardeş sayısı arttıkça zorba davranışların artacağı beklentisi oluşmakta ve yer yer de bu bulgulara rastlanıyor olsa da kardeş sayısı ile zorba davranışlar arasında kesin bir ilişkiyi ortaya koymak için yeterli düzeyde bir bulguya rastlanamamaktadır. Bu konu ile ilgili olarak örneklem büyüklüğü, örneklem sosyo-ekonomik farklılığı, yaş, aile özellikleri, kardeşler arasındaki ilişkinin niteliği gibi değişkenlerle birlikte incelenmesi, kardeş sayısı ile zorba davranışlar arasında ilişkinin durumu ile ilgili daha kesin bir bulguya ulaşılmasında fayda sağlayacaktır.

Zorbalığa maruz kalmaya ilişkin olarak, bu araştırmada kardeş sayısının zorbalığa uğramada etkisine ilişkin anlamlı bir sonuca ulaşılammıştır. Bu araştırmaya benzer olarak Atasoy (2023), kardeş sayısının akran zorbalığına uğramayla ilişkisinin olmadığını tespit etmiştir. Böge (2019) ise çocuğun ailede kaçınıcı çocuk olduğunun zorbalığa maruz kalmada ilgisinin olmadığı sonucunu bulmuştur. Kale ve Demir (2017) ilkokula devam eden 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kardeş sayılarının zorbalığa uğramada etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın aksine Gürbüz (2021) yabancı uyruğa sahip çocuklar üzerinde yaptığı çalışmada, kardeş sayısının artışı zorbalığa maruz kalma eğilimlerinde de bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk, kardeşleriyle aile imkânlarının paylaşmakta ve ailedeki kardeş sırası da çocuğun sorumluluklarını belirlemektedir. Kardeşinin olmaması durumu ise paylaşım deneyimi kazanmasını geciktirmesine dolayısıyla okul hayatında da olumsuz yansımalar neden olabilmektedir (Yasankul, 2007). Kardeş sayısının akran zorbalığında belirleyici bir unsur olabilmesi için kardeşler arasındaki ilişkinin önemi büyüktür. Kardeş ilişkileri iyi olanların, orta ve kötü olanlara göre daha az zorbalığa katıldığı ve daha az zorbalığa uğradığı görülmektedir (Ayaz Alkaya, 2017). Kardeşler arasındaki kıskançlık ise zorbalığı arttıran bir unsurdur (Arslan, 2022). Araştırmalarda elde edilen bulguların farklılığı ile birlikte çocukların kardeş sayılarının kardeşlerin kendi aralarındaki etkileşimle ve aile içerisindeki konumlanması, sorumluluk durumları çerçevesinde incelenmesi neticesinde değerlendirilmesi daha anlamlı olacaktır.

5.2. Çocuk Hakları Bilinci

5.2.1. Çocukların Çocuk Hakları Konusundaki Bilinç Düzeyleri Durumuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın sonuçlarında Çocukların çocuk hakları ölçeğinin tamamında ve alt boyutlarında çocuk haklarına yönelik bilinçleri yüksek çıkmıştır. Çocukların kendi haklarıyla ilgili olarak kısmi bilgi sahibi olmaları, hak kullanımında başka bir hakkın ihlaline de sebep olabilmektedir (Ersoy, 2011). Buna istinaden çocukların ölçeğin tümüne yönelik biliş düzeylerinden aldığı puanlar daha önemlidir.

Bu araştırmaya benzer olarak Taşkın (2019), yaptığı çalışmada çocukların haklarıyla ilgili farkındalıklarının çok yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yalçın (2023), yaptığı çalışmada yabancı uyruğa sahip çocukların kendi haklarına yönelik sahip oldukları tutumlarını olumlu olarak karşılamaktadır. Çavuş (2019) ise yaptığı çalışmada çocukların çocuk haklarıyla ilgi ne bildiklerine yönelik yapmış olduğu çalışmada çocukların verdiği cevaplar daha çok çocukların oyun oynaması, eğitimi, özgürlüğü, yaşaması ve sağlığı sözcükleri ile ilişkilendirilmiştir. Güvenliği, katılıma dönük hakkı, eşitliği, çalışmama, seyahati, ailesi, bakımı, dinlenmesi çocuklarca daha az ifade edilmiştir.

Tur (2019), Suriye'den göç eden mülteci çocukların haklarına dönük algılarını incelediği çalışmasında, sözleşme maddelerinden en çok 7'nci en az da 14'üncü maddeye katıldığını belirtmektedir.

Sural (2018), yaptığı çalışmada çocukların hak kavramına ilişkin en çok verdiği cevap kural ve yasa olmuştur. Çocukların büyük bir kısmı, hakkın verilmesi gereken bir şey olduğu konusunda aynı fikirdedir ancak hakkın ne anlama geldiğini tam olarak bilmeyenlerin oranı da oldukça yüksektir. Çocuklar, hakların daha çok yetişkinlere ait olduğunu düşünmekle birlikte, kendilerinin de haklara sahip olduğunu bilmektedirler. Özellikle eğitim görme ve oyun oynama haklarına vurgu yapmaktadırlar. Çocuklar, hakları hakkında en çok okulda bilgi sahibi olduklarını ve bu hakları da çoğunlukla okulda kullandıklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte haklarının da ihlal edildiğinde tepki göstermekte zorlandıklarını ifade etmektedirler.

Karcı (2016), çalışmasında çocuk haklarının farkında olduğunu bu hakların katılım, sağlık, eğitim, dernek, oyun hakları olduğunu belirtmiştir. Zöğ (2008) ise çocukların çocuğun haklarıyla ilgili algıları yüksek düzeyde olmakla birlikte, bu hakların alt boyutlarında en çok kişiliğe dönük haklarıyla ilgili algılarında yükseklik olduğu, daha sonra toplumsal haklarının korunumu ile ilgili hakları, ardından eğitime ve sağlığa dönük haklarına ilişkin algılarının yer aldığı tespit edilmiştir. Akgül ve Kartal (2020) ev ya da okul ortamında çocuk haklarıyla ilgili bilgi verilen çocukların diğerlerine göre daha bilinçli olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Demirezen ve arkadaşları (2013) çocukların haklarına ilişkin algılarını belirlemek üzere 6'ncı ve 7'nci sınıf öğrencileri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada çocuklar bazı haklar üzerinde daha çok yoğunlaşmıştır. Bu hakların ise oyun oynama, eğlenme, eğitime dönük ve düşüncelerinin ifadesine yönelik özgürlüklerin olduğu tespit edilmiştir. Çocukların haklarına ilişkilerin algılarının artması için bu haklarla ilgili daha fazla bilgi sahibi olması gerektiği sonucu da ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın aksine Çetinkaya (1998) ise çocukların haklarına yönelik bakış açılarında çocukların ev ya da okul ortamında haklarının olduğuna yönelik görüşleri düşük seviyededir. Af Ursin ve Hanpaa (2018), araştırmasının örneklemini oluşturan çocukların yarısından fazlasının haklarının farkında olmadığını ve hangi haklara sahip olunduğunun da bilinmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Çocukların çocuk haklarından katılım hakkı ile ilgili olarak haklarının gelişimi öncelikle çocuğun gelişim seviyesiyle orantılı bir bilgilenmesine ve bu çocukların özgün fikirlerinin ortaya koyulması için ortam oluşturulmasına bağlıdır. Çocukların hiçbir fark gözetilmeksizin eşitçe uygulamalara tabi tutulması da çocuğun haklarının gelişiminde önemli bir durumdur (Şahin ve Polat, 2012).

Sonuç olarak, çocukların hakları ile ilgili çoğunlukla bilgi sahibi olsa bile bu hakların neleri kapsadığı ve nasıl savunulacağı ile ilgili yeterli bir bilgiye sahip olunmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın daha anlamlı hale gelmesi için çocukların çocuk haklarına yönelik bilinçlerini etkileyen, gerek mikrosistem gerekse de makrosisteme bağlı değişkenlerin birlikte incelenmesi oldukça önemlidir. Çocukların bilinç düzeyine ilişkin araştırmaların arttırılması, etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılarak değerlendirilerek ortaya konması çalışmalarını daha anlamlı hale getirecektir.

5.2.2. Çocuk Hakları Bilinç Düzeyleri Değişkenlerine Yönelik Tartışma ve Yorum

5.2.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada cinsiyetin çocukların çocuk hakları ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya benzer olarak Yalçın (2023) ve Taşkın (2019) cinsiyet değişkeninin çocukların haklarına yönelik geliştirdikleri tutumlar üzerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tur (2019) yaptığı çalışmada cinsiyetin çocuk haklarının genel ve alt boyutları olan özgürlük ve gelişim haklarıyla ilgisinin olmadığını tespit etmiştir. Akgül ve Kartal (2020) yapmış oldukları çalışmada cinsiyetin çocukların çocuk haklarına yönelik bilinçlerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Karcı (2016)'nın ilkökul 4'üncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında çocukların haklarıyla ilgili farkındalıklarında, katılıma ilişkin haklarında, sağlıkla ilgili haklarda, eğitimle ilgili haklarında, gruba katılım ve kurulumla ilgili haklarında, oyuna ilişkin haklarında erkekler ve kızlar arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Salman-Osmanoğlu (2007) lise son sınıfa giden öğrencilerin çocuk haklarına yönelik tutumlarını belirlemek maksadıyla yaptığı araştırma iki farklı veriyi barındırmaktadır. Bu veriler ilk olarak literatür taramasının istatistiksel olarak değerlendirilmesine, ikinci olarak da yapılan araştırmaya dönük istatistiksel sonuçlara dayanmaktadır. Her iki durumda da lise öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır.

Bu araştırmanın aksine Akgül (2018), çocukların çocuk haklarıyla ilgili bilinçlerini tespit etmeye çalıştığı çalışmasında ölçeğin alt boyutlarından korunum hakkında kızların erkeklere göre daha bilinçli olduğunu tespit ederken ölçeğin genelinde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Zöğ (2008), çalışmasında çocukların çocuk hakları alt boyutlarından kişiliğine, korunmaya, toplumsal ve sağlığa dönük haklarında kızların erkeklere nazaran daha yüksek bir algıya sahip oldukları;

eğitime ilişkin algılarında ise erkek çocuklarının algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya (1998) ise çocukların haklarına yönelik bakış açılarında cinsiyete göre bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Kızlar ev ortamındaki haklarını, erkekler ise okul ortamındaki haklarını daha çok önemsemişlerdir. Genel olarak ise hakların varlığına ilişkin olarak da erkeklerin kızlara göre daha olumlu görüş bildirdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Af Ursin ve Hanpaa (2018) da çalışmasında cinsiyet faktörünün küçük anlamlı farklılıklar oluşturabileceğini, bu farklılıkların ise diğer değişkenlerle etkileşim içerisinde değişim sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaların çoğunda cinsiyet faktörü ile çocukların çocuk haklarına yönelik bilinç düzeyleri arasında bir ilişkinin olmadığı görünüyorsa da bazı çalışmalarda cinsiyetin çocuk haklarına yönelik bazı alt boyutlarında belirleyici olabileceği ortaya konmuştur. Bu farklılıkların kaynağını kültürel yapı, sosyal ve bireysel farklılıklarla da ilişkili olabilir. Dolayısı ile bu konuya ilişkin daha anlamlı bir görüşe ulaşılabilmesi için çok daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2.2.2. Anne ve Baba Eğitim Durumuna Göre Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın bulgularında, çocuk hakları ölçeğinin genelinde ve bilgi edinme-görüş bildirme hakkı ölçeğinde okula gitmeyen ve okuma yazma bilen annelerin çocuklarının çocuk hakları bilincine yönelik düzeyleri diğer çocuklara göre daha düşük çıkarken diğer öğrenim düzeylerine ilişkin herhangi bir farklılık belirlenememiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında da herhangi bir farklılık söz konusu değildir. Babaların öğrenim düzeyine ilişkin bir farklılaşma da tespit edilememiştir. Akgül (2018), yaptığı çalışmada çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarının çocukların çocuk haklarıyla ilgili bilinçlerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akgül (2015), ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin bilinçlerini belirlerken anne ve babaların öğrenim düzeylerinde okuma yazma bilmeyen ebeveyne neredeyse hiç rastlamamıştır.

Karcı (2016)'nın ilkokul 4'üncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada çocukların haklarıyla ilgili farkındalıklarından anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaşması incelenmiştir. Buna göre katılıma ilişkin haklarında, sağlıkla ilgili haklarda, eğitimle ilgili haklarında, gruba katılım ve kurulumla ilgili haklarında, oyuna ilişkin haklarında hem anne hem de babanın öğrenim durumunun etkisinin bulunmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Salman-Osmanoğlu (2007), yaptığı araştırmada hem literatür hem de

araştırmaya dönük bulgulara anne ve babanın öğrenim durumlarının çocuk hakları tutumuna etkisini görememiştir.

Yalçın (2023), çocukların annelerinin öğrenim durumlarının çocuk haklarına dönük tutumlarında etkisinin bulunduğunu, annesi ilkokulu tamamlamış çocukların farkındalıkları, eğitim almamış annelerin çocuklarına oranla daha yüksek çıkmıştır. İlkokulu ,ortaokulu ve liseyi tamamlayan annelerin çocuklarının çocuk haklarıyla ilgili tutumları benzer olduğu tespit edilmiştir. Çocukların babalarının öğrenim seviyesine göre tutumları incelendiğinde, babaları ortaokulu veya liseyi bitirenler okula hiç gitmeyenlere, ortaokulu bitirenler ilkokulu bitirenlere, liseyi bitirenler ilkokulu bitirenlere göre daha yüksek bir tutum sergilerken; ilkokulu bitirenlerle okula gitmeyenler arasında, liseyi bitirenlerle ortaokulu bitirenler arasında bir farklılık saptanmamıştır. Annelerin ve babalarının öğrenim durumları yükseldiğinde çocuklarında çocuk haklarına dönük tutumları da pozitif yönde artış sağlamaktadır.

Taşkın (2019)'ın çalışmasında çocukların babalarının öğrenim durumlarının sahip oldukları tutumlara etkisi olmazken annelerinin öğrenim durumlarının etkisi bulunduğu görülmektedir. Annesi liseyi veya üniversiteyi bitirenlerin çocuklarının farkındalıkları diğerlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zöğ (2008), araştırmasında çocuklardan çocuk haklarına yönelik algılarından en düşüğünü babaları hiç okula gitmemiş çocuklar olduğunu, ardından da ilkokul mezunu babaların çocukları yer aldığı bulgularına ulaşmakla birlikte, babaların eğitim düzeyinin artışının çocuklarında çocuk haklarına ilişkin algılarında yükseliğe neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Annelerin öğrenim durumlarının etkisi değerlendirildiğinde ise annesi okula gitmeyen çocukların algıları diğerlerine göre düşük çıkmaktadır. Korunum, eğitim ve sağlığa dönük haklar alt boyutlarında ise okula gitmeyen annelerin çocuklarını, ilkokulu bitirmiş annelerin çocuklarının algıları takip etmektedir. Kişiliğe dönük ve sosyal haklar alt boyutlarında ise üniversite mezunu annelerin çocukların algısı takip eder.

Çetinkaya (1998) ise çocukların haklarına yönelik bakış açılarında ebeveynlerin öğrenim durumlarının çocukların bakış açılarında etki sağladığını tespit etmiştir. Anne ve babaların eğitim seviyesinin yükselmesi çocuklarında bakış açılarında daha olumlu bir yönelimi ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, bazı çalışmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyinin artmasının çocukların haklar konusundaki bilinçlerini artırdığını gösterirken, bazı çalışmalarda böyle bir ilişki bulunamamıştır. Bu karmaşık ilişkinin oluşmasında; ebeveynler ile çocuklar arasındaki ilişkinin niteliği, ailenin çocuk haklarına yönelik algıları gibi birçok

faktör etki edebilecektir. Bu nedenle de bu konuyla ilgili daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

5.2.2.3. Anne ve Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın bulgularında annenin çalışma durumuna göre bir değişim bulunmamaktadır. Babanın çalışması da sadece çocukların özgür yaşam haklarına yönelik bilinçlerinde yüksekliğe neden olmuştur.

Kızıllırmak ve Ersoy (2015), ebeveynlerinin gelirlerini tanımlamalarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kesayak ve Karaten (2020) Ebeveynlerin maddi durumunun aile içerisinde çocuk haklarının uygulanabilirliğine katkısını inceleyen çalışmasında, maddi yönden daha iyi konumdaki ailelerde çocuk haklarının uygulanabilirliğinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin çalışmasının ailenin ekonomik durumuna katkı sunacağı bununla birlikte de çalışan ebeveynlerin çocuklarının daha küçük yaşlarda sorumluluk alması olumlu olarak çocuğa yansiyabilir. Ebeveynlerin çalışmasının çocukla geçirilen zamanı kısıtlayıcı bir unsur olabileceği de ayrı yeten olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

5.2.2.4. Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın bulgularında kardeş sayısının çocukların çocuk haklarına yönelik bilinçlerinde bir etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya paralel olarak Taşkın (2019), çocukların kardeşlerinin sayısının çocuk haklarıyla ilgili tutumlarında herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akgül (2018), çocukların kaç kardeşe sahip olduğunun çocuk haklarıyla ilgili bilinçlerinde bir öneminin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Salman-Osmanoğlu (2007) da yaptığı araştırmada lise son sınıf öğrencilerinin kaç kardeş olduğunun literatüre ve araştırmaya dönük istatistiki incelemede etki oluşturmayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmaya zıt olarak ise Tur (2019) yaptığı çalışmada çocukların kardeş sayılarının çocuk haklarına yönelik algılarının etkisinde, ölçeğin alt boyutlarından gelişim hakkıyla bağını bulamazken özgürlük (özgür yaşam) boyutunda kardeşi olmayanlarla ve diğer gruplar arasında farklılık vardır. Yedi kardeş sahibi çocukların algılarının kardeşi olmayan çocuklara göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Akgül (2015) tarafından

yapılan araştırmada ise 3 ve daha fazla çocuğa sahip ebeveynlerin çocuk haklarına ilişkin daha bilinçli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırmalar, kardeş sayısının çocukların çocuk hakları bilinciyle ilişkisini kesin olarak ortaya koyabilecek düzeyde değildir. Çoğu araştırmada anlamlı bir etki görülmezken bazı araştırmalarda ise kardeş sayısının bazı alt boyutlarda farklılıklar oluşturabileceği ortaya konmuştur. Kardeş sayısı ile çocukların çocuk hakları bilinci arasındaki ilişkinin ortaya konması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak olan araştırmalarda ise kardeş sayısı ile birlikte kardeşler arasındaki ilişkinin niteliğinin de belirlenmesi faydalı olabilecektir.

5.3. Çocuk Hakları Perspektifinden İlkokullarda Akran Zorbalığına Yönelik Tartışma ve Yorum

Zorbalık yapmada, bu araştırma bulgularında, çocukların çocuk haklarına yönelik bilinçleri yükseldikçe zorbalık yapma düzeylerin de düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuk hakları ölçeğinin alt boyutlarında yer alan korunma hakkı, özgür yaşama hakkı, bilgi edinme ve görüşme bildirme hakkı ölçeklerinin de zorbalık yapmada ayrı ayrı düşürücü güçlü bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmaya benzer çalışma Cowell ve Howe (1999) tarafından yapılmıştır. Yapılan araştırmada çocuk hakları eğitimin etkileri incelenmiştir. Çocuk hakları bilgisine sahip çocukların diğerlerine göre daha fazla akran desteği aldığını, daha iyimser olduğunu ve duygularını ifade ettiklerini, başkalarına karşı duyarlılıklarının fazla olduğu, anti sosyal davranışlarda azalma ve olumlu davranışlarda artma görülmüştür. Çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olan çocukların saygı ve eşitliğin herkes için önemli olduğuna inançları yüksektir. Çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan çocuklar ise saygı ve eşitlik kavramlarının anlamını ifade etmekte güçlük çekmektedirler. Çocuk hakları konusunda yeterli bilgisi olmayan çocuklar, kötü çocukların haklarının sınırlandırılmasını isteyip iyi çocuklara daha fazla hak verilmesini isterken bilgi sahibi çocukların ise hakların herkes için aynı olması gerektiği düşüncesi hakimdir. Özdeğerleri yüksek olan hak bilincine sahip çocuklar, çocuk haklarıyla birlikte istenilen bir kişi olduklarını düşünmektedirler. Öte yandan çocuk hakları bilgisi olan çocukların sahip oldukları empatik yeti ve psikolojik ruh halindeki iyi oluş farklılıklara da daha olumlu tutum içerisinde bulunmasına neden olmuş, geleceğe yönelik bakış açılarının da daha olumlu olmasına neden olmuştur. Bu çocuklar başkalarının da haklarını desteklemektedirler.

Endonezya’da okullarda yaşanan zorbalığın önlenmesine yönelik olarak geliştirilen çocuk dostu okul modelinde, içerisinde çocukların çocuk hakları sözleşmesinden doğan haklarının öğretilmesinin de yer aldığı, kapsayıcı bir değerler eğitimi ve çocukların yaşam becerisi kazanmalarını hedefleyen eğitim programının zorbalığı önlediğine yönelik sonuçları ortaya çıkmıştır (Sa’diyah ve Nurhayati, 2023).

Çocukların benliği, kendine has karakterleri, sahip olduğu yetenek ve bulunduğu koşulla ilintilidir. Çocuğun doğasında kendisini bulunduğu konumdan daha yüksek veya karşıdakini daha küçük görme durumu yer almaktadır (Uçuş, 2013). Çocuk hakları eğitimi ve dolayısıyla bu hakların öğrenilmesi ile kazanacağı bilinç, pozitif bir kişilik kazanımını da ortaya çıkaracaktır. Sır (2022), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada çocukların benlik saygısı geliştirmesinin zorbalığı uygulama düzeylerinin azaltılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkan (2017) da 9-12 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada benlik saygısının çocuklarda akran zorbalığında zorbalığın tüm alt boyutlarında azaltmaya neden olduğu şeklinde benzer sonuçlar bulmuştur. Bu çalışmaların aksine Atalay (2010) ise zorbalık yapmanın benlik saygısı ile ilgisini tespit edememiştir.

Çarıkçı (2019), hazırlamış olduğu çocuk hakları eğitim programının uygulaması neticesinde çocukların haklarına dönük olarak geliştirdikleri pozitif tutumun ve farkındalığın kişisel farklılıklara ve değişik his ve ideallere dönük saygılı olma durumlarını da geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Uygulanan çocuk hakları eğitimi neticesinde öğrenciler arkadaşları ile benzer ya da farklı yönlerinin olabileceği, tüm bireylerin aynı hakların sahibi olduğu ve özel olarak korunumu gerektiği hususunu benimsemişlerdir. Bu duruma yönelik olarak da öğrencilerin farklılıklara saygı duygusu da artmıştır. Akran zorbalığına ortaya çıkaran unsurlardan birisi olan kendinden güçsüz durumdakine negatif muameleye dönük olarak ise en çarpıcı sonuçlardan birisi de, eğitim neticesinde engel durumu olan akranlarına dönük olarak yardım etme bilincindeki gelişimdir. Nitekim engel durumu olan akranlarına göre daha güçlü pozisyonadırlar. Burada da öğrencilerin empatik düşüncelerinin geliştiği durum söz konusudur. İlgül (2022) ortaokul öğrencilerinin akran zorbalıkları üzerinde yaptığı çalışmanın sonuçlarında çocukların zorbalığa ilişkin eğilimlerinin empatiye dönük eğilimleri arasındaki ilişkinin olduğu tespitinde bulunmuştur. Şöyle ki zorbalık ve empati alt boyutları arasındaki ilişki sel durumda ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının mantıksal çıkarımları incelendiğinde, empatik biliş ve duygusal empati yükseldikçe zorbalıkta negatif yansılma ve duygu paylaşma dönük eksiklik de düşmektedir.

Empatik bilişin ve duygusal empatinin artışı zorbalıkta çocuğun kendini haklı görmesini de azaltmaktadır. Empatik biliş ve duygusal empatinin artışı, zorbalıkta diğerlerinin üzülmeye boyutunda da düşüşe neden olmaktadır. Yine empatik bilişin artışı zorbalıkta gücün kullanılmasını ve rahatsızlık duymama boyutlarında da azaltma meydana getirmektedir. Duygusal empatinin artışı zorbalıkta rahatsızlık duymamayı da azaltan bir unsur olmaktadır. Tüm bu çıkarımlar neticesinde empatinin akran zorbalığını azaltan bir unsur olduğu sonucu da ortaya çıkmaktadır. Tekce (2019), yaptığı araştırmada arkadaşlık niteliğinin arttığında zorbalık yapma davranışlarını da azalttığını tespit etmiştir. Yavaş, (2018) de çocuklarda problem çözme becerileri arttıkça zorbalık yapma durumlarında da düşüş saptandığını ortaya çıkarmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, tüm çocukların hayatta kalma, gelişme, korunma ve katılım haklarına sahip olduğunu belirtir. Empati, arkadaşlık ve problem çözme becerileri, bu hakların gerçekleşmesi için gerekli olan temel becerilerdir. Çocuklarda empati becerilerinin gelişmesi, diğer çocukların haklarına saygı duymalarına ve zorba davranışlardan kaçınmalarına olanak sağlayabilecektir. Akranlar arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin de sağlıklı olarak devam etmesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabilecektir. Öte yandan problem çözme yeteneği gelişen çocuklar haklarını daha iyi ve sağlıklı bir şekilde şiddete başvurmadan savunabileceklerdir.

Balak (2017) yapmış olduğu çalışmada duygusal zekâ ve alt boyutlarında artma meydana geldiğinde zorbalığın azaldığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaların aksine Akyol ve Bilbay (2018) ise çalışmasında akran zorbalığıyla empatik eğilim arasında bir ilişkiye rastlamamıştır.

Şiddet, insanların aktif ya da pasif olarak hoşgörüsüzlüğe göz yumması durumunda ortaya çıkmaktadır. Çocukların zorbalığı çevreleyen empati, barış yapma ve kabullenme değerlerini öğrenmesi gereklidir (Voors,2000). Çarıkçı (2019)'nın eğitim çalışmasında ortaya çıkan bir başka sonuç da çocukların hoşgörü durumlarındaki değişimlerdir. Eğitim sonucunda yapılan değerlendirmede çocuklarda hoşgörü bilincidir. Çocukların almış oldukları çocuk hakları eğitiminin kazanımlarında her bireyin sahip olduğu düşüncüyü özgürce ifade etmesi gerektiği, buna karşın ise herkesin aynı tepkiyi vermek zorunda olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Kısadal (2022) da ilkokul 4. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, çocukların hoşgörüye ilişkin eğilimleri arttıkça zorbalığı uygulama düzeylerinin azaldığını tespit etmiştir.

Çarıkçı (2019) çalışmasında çocukların çocuk haklarını en çok özgürlük, oyun ve eğitim olarak gördükleri ortaya çıkan sonuçlardandır. Öte yandan Uçuş (2013) ise

hazırladığı çocuk haklarının öğretilmesine ilişkin programın uygulanması neticesinde çocukların oyun oynamayı hak olarak gördüğü durumda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çocukların oyun oynama ile ilgili durumları çocuk haklarını bilmeleri ile doğrudan ilgilidir. Eroğlu (2022) da çocukların hakları arasında yer alan oyun oynamaya ilişkin olarak yaptığı çalışmada, zorbalığı uygulayan çocukların açık alanlarda oyununu oynayabilmesine dönük tutumlarının arttığında zorbalığı uygulamalarında da bir düşüş yaşandığına ilişkin bir tespitte bulunmuştur. Çarıkçı (2019)'nın uyguladığı eğitim neticesinde çocukların elde ettiği kazanımlar arasında, yaşanan her hangi bir sorunsalda kimsenin zarar görmemesi görüşlerinin ortaya çıkması da oldukça önemlidir.

Washington (2010), çocukların çocuk haklarına yönelik olarak farkındalıkların artırılması ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda çocukların barış içinde yaşamaya yönelik önemli farkındalık kazandıkları, kız erkek eşitliğini benimsediklerini, akranlarının haklarına saygılı olmanın önemini kavradıkları, dünyanın her tarafındaki akranlarıyla da eşit oldukları bilinci olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşkuner (2008) de uygulamış olduğu barış eğitim programının neticesinde çocuklarda gözlemlenen saldırgan davranışların azaldığı tespitinde bulunmuştur.

Avşar (2016), çocukların atılkanlıkları ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla düzenlediği atılkanlık eğitimi öncesi ve sonrasında uygulamış testlerin sonuçları kontrol edildiğinde, bu eğitimden sonra çocukların zorbalık düzeylerinde düşme meydana geldiği neticesi ortaya çıkmıştır. Atılkanlık temelleri öğrenildikten sonra sağlıklı bir öz güven duygusu geliştirme ve arkadaşlık kurma becerilerinin geliştirilmesiyle akran zorbalığına uğramanın etkileride aşılabilecektir (Voors, 2000). Ayaz Alkaya (2017), ortaokul 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada ise atılkanlık becerisi artan çocuklarda daha az zorbalık durumu olduğu sonucunu bulmuştur. Kale ve Demir (2020), çocuklarda olumlu davranışları arttırmak için hazırladığı eğitim programı neticesinde çocukların zorbalık puanlarının azaldığını tespit etmiştir. Gallitto ve arkadaşları (2019), çocuk hakları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olan ve çocuk haklarına yönelik olarak olumlu tutum geliştiren bireylerin, bir ceza aracı olarak fiziksel güç kullanımına karşı çıkan bir eğilimde olacağını ifade etmektedir.

Zorbalığa maruz kalma ile ilgili olarak, bu araştırmanın bulgularında çocukların çocuk haklarına yönelik bilinçleri yükseldikçe zorbalığa uğrama düzeylerinin de düştüğü tespit edilmiştir. Çocuk hakları ölçeğinin alt boyutlarında yer alan korunma

hakkı, özgür yaşama hakkı, bilgi edinme ve görüşme bildirme hakkı ölçeklerinin de zorbalığa uğramada ayrı ayrı düşürücü bir etken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Her çocuğun kabul edildiği, sevildiği ve değer verildiğini bilme hakkı vardır. Çevresindeki paydaşları tarafından verilecek aidiyet duygusu çocuğun benlik saygısını geliştirecektir. Benlik saygısı yüksek olan çocukların kendisini diğerleri kıyaslaması söz konusu olmayacaktır. Yetersizlik, güvensizlik ve şüpheciliğinde önüne geçecektir (Voors, 2000). Sır (2022), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada çocukların benlik saygısı geliştirmesinin zorbalığa uğramada koruyucu bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erkan (2017) da 9-12 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde yapmış olduğu çalışmada benlik saygısının çocuklarda akran zorbalığının zorbalığa maruz kalma tüm alt boyutlarında azaltmaya neden olduğu şeklinde benzer sonuçlar bulmuştur.

Uçuş (2013), çocuk haklarını öğretmek için hazırladığı programda çocuğun istismara ve ihmale uğraması konusunda bir kazanım olarak zorbalığa dönük neler yapması gerektiğini ele almıştır. Uygulama neticesinde de çocukların ihmal ve istismara dönük farkındalıklarında artış sağlanmıştır. Uygulanan bu programda “Hak ve Sorumluluklar” öğretimi neticesinde uygulanan ölçek formunda çocukların verdiği cevap başlıklarında tehlikelerden ve şiddetten korunma ve tüm alanlarda düşünce özgürlüğünün korunması sonucu ortaya çıkmıştır. Çocukların korunmasına dönük de çocuklar eğitim sonucunda, çocukların uğrayabileceği her türlü şiddetin yasak hale getirilmesi ve önlem alınması cevapları çocuklarca ortaya çıkarılmıştır.

Washington (2010) ‘un çocuklarda çocuk haklarına yönelik farkındalığı arttırmak maksadıyla hazırladığı programın uygulama neticeleri sonunda çocuklarda sevginin herkes tarafından bir ihtiyaç olduğu neticesi ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Gene (2002) araştırmasında liselerdeki öğrencilerde sevgiye dönük duyarlılık arttıkça akran zorbalığına maruz kalma olasılığının da azaldığını tespit etmiştir.

Çocuklar, çocuk hakları eğitimi aldıklarında dolayısıyla da çocuk haklarına yönelik bilgi ve akabinde geliştireceği bilinçle birlikte çok daha fazla akran desteği alacaklardır (Cowell ve Howe, 1999). İyi arkadaşlıklara ve akran desteğine sahip çocuklar, zorbalığa karşı çok az sorun yaşarlar. Sosyal yönden dışlanmış çocuklar, utangaç tavırlar sergiler. Bu çocukların arkadaş edinimleri fazladan çabaya gerek duyar (Voors, 2000). Kaldı ki Tekce (2019) yaptığı çalışmada arkadaşlık niteliğinin arttığında zorbalığa uğrama durumunu da azalttığını tespit etmiştir.

Coşkuner (2008) de uygulamış olduğu barış eğitim programının neticesinde çocuklarda çatışmaların çözümüne ilişkin yetilerinin artmasına neden olmuştur. Yavaş

(2018), çocuklarda problem çözme becerileri arttıkça zorbalığa uğrama durumlarında da düşüş saptandığını ortaya çıkarmıştır. Problem çözmeye dayalı bir eğitim zorbalığı önlemektedir. Bunun nedeni de her konunun sonucunun ne olacağına bakılmaksızına aleni olarak ele alınmasıdır. Her türlü insan hakları eğitimi, yaşanacak bir ihlalde, karşılık doğası gereği sürdürülemezdir. Dolayısıyla çocuk haklarına yönelik oluşturulacak bu bilinç, problem çözme yeteneği ile birlikte değerlendirilebilecektir (Kolstrein ve Jofré,2013).

Zorbalığa maruz kalan çocukların, uygun bir şekilde atılma becerilerini öğrenmedikleri takdirde yavaş yavaş kendi ayakları üzerinde durma yeteneğini de kaybedecektir (Voors, 2000). Cowell ve Howe (1999) yaptığı çalışmada çocukların haklarıyla ilgili eğitim alması onların öz güvenlerini yükseltmektedir. Avşar (2016) ise çocukların atılma becerileri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla düzenlediği atılma eğitimi öncesi ve sonrasında uygulamış testlerin sonuçları kontrol edildiğinde, bu eğitimden sonra çocukların zorbalığa maruz kalma düzeylerinde de düşme meydana geldiği neticesi ortaya çıkmıştır. Ayaz Alkaya (2017), ortaokul 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada ise atılma becerisi artan çocuklarda daha az zorbalığa maruz kalma durumu olduğu sonucunu bulmuştur.

Çocukların zorbalığa karşı korunması için okul içerisinde pozitif ilişkilerin desteklenmesi gerekmektedir. Burada en ön önemli unsur merhametli bir okul iklimi anlayışının inşa edilmesidir. Bu anlayışın gereği olarak zorba suçlanmaz ve zorbalığa maruz kalanın da çözüm bulması beklenmez. Buradaki anlayışa göre akranların kendi aralarında daha sağlıklı bir sosyal ilişki oluşturma gayreti sarf edilir. Sabit değil, değişebilen bir anlayışın inşasına yönelik farkındalıklar oluşturmak gerekir (Sullivan, 2001).

Balcı (2021), ilkokula devam eden 4'üncü sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik olarak algılarını tespit etmek üzere nitel bir çalışma deseni ile yaptığı çalışmada korunum hakkına ilişkin algıların belirlenmesinde hiçbir öğrencinin başka kişilerin haklarının korunması, ihmale ve istismara karşı korunum sağlanması, şiddete karşı korunum veya şiddeti uygulamama kodlarını ortaya çıkaracak görüşleri sergilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmacının yapmış olduğu uygulama neticesinde hiçbir görüşe rastlanmayan bu kategorilerde ciddi bir artışın sağlandığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda çocukların bilişsel yapılarının desteklenmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Akran zorbalığının önlenmesi ve azaltılması için strateji bir bakış açısı olan çocuk hakları perspektifi, eleştirel pedagojinin ilkelerinden istifa eder. Bu bakış öğrencilerin zorbalığın güç çelişkilerini anladıklarını, ötekini farklı ama eşit gördükleri, kişinin kabul etmediği gücün kötüye kullanılmasına dayandığının farkında oldukları anlamına gelir. Bu bakış açısı hakları ihlal edilen ve aşağılanan mağdurların çocuk haklarına yönelik farkındalıklarının ve inançlarının daha yüksek olmasını gerektirir. Dolayısıyla bu stratejinin icrasıyla ayrımcılığın, dışlanmanın ve damgalanmanın ortadan kaldırılmasına yol açacaktır (Kolstrein ve Jofré, 2013).

Eroğlu (2022), çocukların oyun haklarını kullanmalarına dönük tutumlarıyla zorbalığa uğramaları arasında herhangi bir ilişkiye rastlamamıştır. Uçuş (2013)'ün yapmış olduğu araştırmanın nitel verilerinde ise çocukların %60'nın oyun hakkını kullanamadıklarını ifade etmektedir.

Akran zorbalığı çocuğun çocuğa uyguladığı büyük bir insan hakkı ihlalidir. Sebepleri ve sonuçları bakımından da toplumun tüm kesiminin ortak bir sorunu haline gelmiştir. Çocuğun haklarını yaşayabileceği bir ortam, haklarını savunabileceği bir sistem, haklarına da saygı duyulabileceği bir iklimin oluşturulması elbette ki devlet otoriteleriyle birlikte yetişkinlerin sorumluluğundadır. Çocukların da bu sorumluluğa dahil edilmesi ve yaşanan bu zorbalığın ortadan kaldırılması ile birlikte çocuğunda kişilik gelişimine son derece katkı sağlayacaktır. Richardson ve Hiu (2018), çocuklar arasındaki zorbalıktaki artışı çocuk haklarındaki yetersizliklere bağlamaktadır. Zorbalığa çocuk hakları perspektifinden bakmayı ise çocuk üzerinde sorumluluk taşıyan tüm paydaşların sorumluluklarını yerine getirmesine bağlamaktadır. Zorbalıkla ilgili önlemsel her müdahalenin çocuk haklarının evrensel gelişimine katkı sunacağını belirtmiştir.

Zorbalığın temel insan hakları sorunu olarak ele alınması ve bu haksızlığın giderilmesi noktasında da çocuklarında ulusal düzeyde ve uluslararası düzeyde yasal haklarını öğrenmeleri önemlidir. Bu hakların kendilerine sağladığı ayrıcalıkları etkin bir şekilde kullanacak strateji geliştirmeleri ve adalet bilinci oluşturmaları da son derece önemlidir. Çocukların toplum içerisinde sorumluluk geliştirerek akranlarının huzur ve güvenliği ile ilgili somut deneyimler kazanması, toplumdan izole edilen bir akranı sosyal ortama dahil edecek rol üstlenmesi, hoşnutluk gösterilmesi elde edilecek kazanımlardır. Fiziki zorbalıkla birlikte zorbalığın her türüne karşı, zorbalık asla hoş görülmez ve görmezden gelinemez (Brewer ve Harlin, 2008).

Zorbalık çalışmalarının öncüsü olan Olweus, zorbalığı temel bir insan hakları sorunu olarak görmektedir (Olweus, 2001). Smith (2000) ise zorbalığa artan ilginin insan

haklarına artan ilgiyle birlikte arttığını savunmuştur. Buna rağmen her ikisi de zorbalığı önlemek amacıyla temel insan hakları bilincinin sonuçlarını özel olarak değerlendirmemişlerdir. Zorbalığa insan hakları perspektifinden bakıldığında da zorbalığın engellendiği sonuçlar görülebilmektedir (Greene, 2006). Zhabelova vd. (2021), insan hakları eğitimleri ile öğrenciler arasında sağlıklı ilişkilerin düzenlenebileceğini, zorbalığın önlenmesi ilişkisinin insan haklarına saygı ilişkisi ile eş değer olduğunu, başkalarının haklarına saygı duyma refleksinin geliştirildiğinde zorbalığa yönelik eğilimde azalacağını belirtmiştir. Milosevic vd. (2023) ise insan onurunun doğuştan ve üzerinde tasarruf edilemez bir hak olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Bu kapsamda çocuklara zorbalık yoluyla itibar elde edemeyeceğinin öğretilmesinin yeterli olamayacağı, başkalarına onurlu davranmak için statülerinin yükselmesine gerek olmadığını öğretilmesi gerektiğini savunmuştur. Çocuk haklarının özünü yansıtan bu yaklaşımın çocuklar arasındaki ilişkiyi düzenleyeceği ve zorbalığı da önleyeceği fikri ortaya çıkmıştır. Wulan ve Fridani (2021) ise yaptıkları araştırmada çocukların haklarını uygulayabileceği çocuk dostu sınıflarda eğitim görmesinin akranlar arasında yaşanan zorbalığı önlemede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dolaylı ya da doğrudan insan hakları, çocuk hakları ve zorbalıkla yapılan araştırmaların ve buna dayalı oluşan literatürün genel olarak değerlendirmesi yapıldığında, bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü sonucuna ulaşmamız mümkündür. Bu kapsamda çocukların haklarına yönelik bilgi sahibi olarak eylemselliğe dönüştürmesinin zorbalığı önlediği ve zorbalığa maruz kalanlar açısından da koruyucu bir faktör olduğu sonucu literatürle birlikte bu çalışmanın sonuçlarından ortaya çıkmaktadır.

5.4. Zorbalık Yapan ve Zorbalığa Maruz Kalan Öğrencilerin Çocuk Hakları Bilinç Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın 4.1 bulgularında, çalışma grubu içerisinde yer alan öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerine ilişkin betimsel analiz yapılmıştır. Bu analizde çalışma grubunun zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalmaya yönelik toplam puanlar üzerinden, bir eşik değer belirlenmek suretiyle, 46 zorba statüsünde ve 66 mağdur statüsünde yer alabilecek öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. Bu zorba ve mağdur statüsündeki öğrencilerin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinin karşılaştırıldığı bu bulgularda ise, zorba ve mağdur statülerinde yer alan öğrencilerin

çocuk haklarına yönelik olarak bilinç düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında, benzer düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak, Seal ve Young (2003) zorba ve mağdurların öz saygısının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nation ve arkadaşları (2008) ise bir çocuğun aile içerisinde karar alma sürecine dahil edilmemesi bir yönüyle katılım hakkı engellenerek onun yerine karara varılmasının hem zorbalığa hem de mağduriyete neden olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı (2018) da yapmış olduğu çalışmada zorbalığı uygulayan öğrencilerin ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sosyal öz yeterliliklerinin benzerlik gösterdiğini ve bu öğrencilerin kendilerini bu açıdan yeterli gördüklerini tespit etmiştir.

Demir (2012) ise yaptığı çalışmada zorbaların utanma ve suçu başkasına atma eğiliminde olmadığı ancak mağdurların utanma ve suçu başkasına atma eğiliminde olduğunu tespit etmiştir. Utanma kendine olan saygının azalmasına, suçun üstlenmemesinde olumsuz davranışın tekrarına sebep olabilecektir. Bu yönüyle bu çalışmanın aksine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada, zorbalığı uygulama ve zorbalığa maruz kalma arasında adil dünya inancının değişmediği görülmektedir. Çalışma bu yönüyle de bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Kolstrein ve Jofré (2013), zorbalığın önlenemebilmesi için mağdurun çocuk haklarına yönelik bilincinin daha yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarında mağdurların zorbalara benzer bir hak bilincine sahip olması literatürle uyusmaktadır. Şöyle ki örneklem içerisindeki mağdurların çocuk haklarına yönelik bilinçleri, zorbalığı uygulayanlardan fazla olsaydı belki de mağduriyet yaşamayacaklardı.

Zorba ve mağdur öğrenciler, her ne kadar birçok özellikleri bakımından ayrışıyor olsalar da benzer özellikler de taşımaktadırlar. Mağdurlar, sahip oldukları yetersizlik duygusunu bastırmak için güç çatışmasına girebilir ve başka mağdurların zorbası olabilirler. Bu durum, zorba ve mağdur rollerinin akışkan olabileceğini göstermektedir (Voors, 2000).

Hem zorbalar hem de mağdurlar sosyal beceriler konusunda eksiklikler yaşayabilirler. Zorbalar, empati kurmakta ve başkalarının duygularını anlamakta zorlanırken mağdurlar ise kendilerini ifade etmekte ve yardım istemekte zorlanabilirler (Özbek Baştuğ ve Taneri, 2023). Mağdurlar genellikle daha az arkadaşına sahip olmakla birlikte daha fazla dışlanmaya maruz kalırken zorbalar ise popüler olmalarına karşın arkadaşlarınınca sevilmezler. Her iki grup da akran ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadır (Spriggs vd., 2007). Zorbalar, başkaları üzerinde üstünlük kurarak kendilerini iyi

hissederken mağdurlar ise kendilerini yetersiz hissederler. Bu duygusal zorluklar, her iki grubun da davranışlarını etkileyebilir. (Voors, 2000).

Zorbalar bilinç ve kasıt gözeterek mağdurun maddi ve manevi bütünlüğünü hedef alırlar (Olweus, 1993). Çocuk hakları eğitimi alan ve bu konuda bilinçli olan bireyler ise toplumsal hayatta sorumluluk sahibi kişiler olarak yetişirler. Bu bireyler, her insanın fiziksel ve psikolojik bütünlüğüne saygı duyulması gerektiğinin farkındadırlar (Uçuş, 2013).

Çocuk hakları eğitimi almış bireylerin zorbalık ve mağduriyet durumlarına yaklaşımları, hem zorbalığın tekrarını önleme hem de mağdurun güçlenmesine katkı sağlayacak nitelikte olmalıdır. Zorbalar, genellikle davranışlarının sorumluluğunu üstlenmekten kaçınırken (Voors, 2000) mağdurlar ise maruz kaldıkları zorbalığı bildirmeme eğiliminde olabilirler (MEB, 2021). Bu iki durum da zorbalığın devam etmesine zemin hazırlayabilir. Çocuk hakları bilinci gelişmiş bireylerden beklenen, öncelikle empati kurması ve eylemlerinin sonuçlarının farkında olarak sorumluluk almasıdır. Bu, zorbanın davranışlarını değiştirmesi için önemli bir adımdır (Flowers, 2007). Mağdur söz konusu olduğunda ise çocuk hakları bilinci yüksek bireylerin, hak ve sorumluluk dengesini gözeterek mağdurun haklarını araması ve kendini savunması için destek aramak olmalıdır (Lawson, 2001). Bu yaklaşım, mağdurun güçlenmesine ve zorbalığa karşı direnç geliştirmesine yardımcı olabilir.

Akran zorbalığı, genellikle zorba ve mağdur arasında bir güç dengesizliği içerir (Olweus, 1993). Bu, zorbanın fiziksel güç, sosyal statü veya psikolojik üstünlük gibi avantajlara sahip olmasından kaynaklanabilir. Çocuk hakları eğitimi alan ve bu konuda bilinç düzeyi yüksek olan bireylerin akranları arasındaki bu eşitsizliğin farkında olmaları beklenir (Covell ve Howe, 2008). Çocuk hakları eğitimi, her çocuğun değerli olduğunu ve saygı görmesi gerektiğini öğretir. Bu nedenle, çocuk haklarına duyarlı bireylerin akranlarını farklılıklarıyla birlikte kabul etmeleri ve onlara karşı ayrımcılık yapmamaları önemlidir (Covell ve Howe, 1999). Her çocuğun kendini güvende hissetme ve kabul görme hakkı vardır.

Akran zorbalığında, zorbalığı yapan kişi bundan keyif alırken zorbalığa maruz kalan kişi ise büyük acı çeker (Voors, 2000). Bu durum, zorbalığın temelinde yatan duygusal bir çelişkiyi gözler önüne serer. Çocuk hakları eğitimi ve bu konuda bilinçlenme sayesinde, bireyler arasında barışçıl bir kültürün oluşması, hoşgörünün artması ve şiddet içermeyen evrensel bir anlayışın gelişmesi amaçlanır (Flowers, 2007).

Bu bulgular, zorba ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin her ikisinin de çocuk hakları konusunda benzer bir bilince sahip olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, her iki gruba yönelik ortak bir çocuk hakları eğitim programı düzenlenmesi sağlanabilir. Bu program, öğrencilerin çocuk haklarını öğrenmelerine, bu haklara saygı duymalarına ve zorbalığın olumsuz etkileri konusunda bilinçlenmelerine yardımcı olabilir.

Zorba ve mağdurların çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerini belirlemeye yönelik literatürde yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu araştırmalar, çocuk hakları eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek ve programı geliştirmek için önemli bilgiler sağlayabilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeylerinin zorbalık yapma düzeylerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zorbalık yapmada; cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba çalışma durumu, kardeş sayısı değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Zorbalığa maruz kalmada ise cinsiyet değişkeninde erkeklerin lehine bir anlamlılık ortaya çıkmıştır. Anne ve baba öğrenim durumları, anne ve baba çalışma durumları ve kardeş sayıları değişkenlerine ilişkin bir farklılaşma görülmemiştir. Çocukların haklarına yönelik bilinçlerinde ise çocukların haklarına ilişkin bilinçlerinin yüksek olduğu cinsiyet değişkenine göre bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Babaların öğrenim durumlarının çocukların haklarına ilişkin bilinçlerinde bir farklılık oluşturmadığı ancak annesi okula gitmeyen ama okuryazar olan çocukların çocuk haklarına yönelik bilinçlerinin diğer çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annenin çalışma durumu bir farklılık oluşturmazken çalışan babaları olan çocukların özgür yaşam hakkına yönelik bilinçleri daha yüksek çıkmıştır. Kardeş sayısı değişkeni çocukların çocuk haklarına yönelik bilinçlerinde bir farklılık oluşturmamıştır. Öğrencilerin çocuk haklarına yönelik bilinçlerinin tüm alt boyutlarıyla birlikte ve ayrı ayrı hak bilinci olarak akran zorbalığına maruz kalma ve zorbalık yapmada negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Zorba ve mağdur statüleri arasında da çocuk hakları bilinçleri açısından herhangi bir farklılık oluşmamıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Okullarda akran zorbalığının engellemesine yönelik çocuklara, ailelere ve öğretmenlere çocuk hakları eğitimleri verilebilir. Okullarda, ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerinde çocuk hakları kurulları oluşturulması sağlanabilir. Bu kurullar vasıtasıyla çocuğa yönelik alınan her türlü kararın çocuk haklarına uygunluğu denetlenebilir. Okullarda çocuk haklarıyla uyumlu bir disiplin anlayışı ve iklimi oluşturularak çocuklarla rol ve model ilişkisi kurulabilir. Okulda zorbalığa hızlı müdahale etmek veya şiddetin zorbalığa dönüşümünü engellemek amacıyla, mağdur

olma potansiyeli bulunan ve zorbalığa yatkın öğrencilerin takibi açısından okul rehberlik hizmetlerinin verimliliği arttırabilir. Sınıf öğretmenlerinin de okul rehberlik hizmetlerinde görev ve sorumluluklarına ilişkin etkinliği arttırılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma çocukların haklarına yönelik olarak bilinç düzeyleri ile akran zorbalığında zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Zorbalığın bir insan hakkı ihlali olduğu çocukların da haklarına yönelik tutum, algı, farkındalık ve bilinçlerini öğrenmesi ve yaşantıya dönüştürmesinin bir insan hakları savunuculuğu olduğu gerçeği ile birlikte değerlendirerek, başka bir çalışmada akran zorbalığında seyircilerin durumunu irdeleyecek çalışmalara yer verilebilir.

Bu araştırma nicel veriler üzerinden yapılmıştır. Başka bir çalışmada nitel olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırma ilkokul öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Aynı çalışmanın ortaokul ve lise öğrencileri seviyesinde yapılması uygun olabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin okul müfredatına göre kazandığı edinimlerle oluşturduğu bilinç ve bu bilincin akran zorbalığı ile ilişkisi incelenmiştir. Tüm araştırmalarda, çocuk hakları eğitiminin çocuğun çocuk haklarına yönelik bilinç ve farkındalığını arttırdığı görüldüğü için, yeni bir çalışmada çocuk hakları eğitimi öncesi ve sonrası akran zorbalığına yönelik değişimler incelenebilir.

Çocuk haklarının yaşları gereği sadece çocukların savunacağı ve koruyacağı bir sistem olmadığı gerçeği ile birlikte, bu hakları korumak ve yaşatmakla mükellef otoritelerin, ailelerin çocuk haklarına yönelik bilinçleri, çocukların hakları ile birlikte değerlendirilerek yeni bir çalışmaya konu edilebilir.

Çocuk haklarını doğrudan ve yoğun konu edinen, insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık gibi derslerin çocukların çocuk haklarına yönelik bilincine ve akran zorbalığına katkısı, bu dersi almadan ve aldıktan sonra incelenebilir.

Bu çalışmada zorba ve kurban statülerinin çocuk hakları bilinçleri karşılaştırılmıştır. Başka bir çalışmada akran zorbalığının tüm statülerinin çocuk hakları bilinçleri karşılaştırılabilir.

Bu çalışmada ilkokul 4' üncü sınıf öğrencileri incelenmiş olup başka bir çalışmada ilkokul 1'inci, 2'nci ve 3'üncü sınıfları da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2009). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve psikolojik belirtiler [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Açıkgöz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Açıl, S. (2015). Ortaöğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı; sosyo - ekonomik açıdan farklı iki bölgede bulunan ortaöğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karşılaştığı akran zorbalığının karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Af Ursin, P. K., ve Haanpää, L. (2018). A comparative study on children's rights awareness in 16 countries. *Child Indicators Research*, 11(5), 1425-1443. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9508-1>
- Akgül, M. Ş. (2015). İlkokul öğrenci velilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Akgül, M. Ş. (2018). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerinin belirlenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması [Doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Akgül, M. Ş., ve Çağlayan, K. T. (2019). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin bilinç düzeyinin tanımlanması: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 197-208. <https://doi.org/10.18506/anemon.533965>
- Akgül, M. Ş., ve Kartal, A. (2020). Çocuklar haklarını biliyor mu?: Bilinç düzeyi araştırması. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 4(1), 1-14.
- Aktaş, V. (2001). Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akyol, K., ve Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 667-675. <https://doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1379>
- Akyüz, E. (1980). Çocuk hakları bildirisi ve türk hukuk sistemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 13(1), 339-365. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000648

- Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm
- Akyüz, E. (2020). Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması. Pegem Akademi.
- Altay, N., Ay, S., Ertek, Z. Ö., Polat, H., Selmanoğlu, E., ve Yalçın, H. (2021). *İlkokul 4 insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with machiavellianism and self-efficacy in greek primary school children. *The British Journal of Educational Psychology*, 74(Pt 2), 297-309. <https://doi.org/10.1348/000709904773839897>
- Arora, T. (1999). Levels of bullying measured by british schools using the “life in school” checklist: A case for benchmarking? *Pastoral Care in Education*, 17(1), 17–22. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00114>
- Arslan, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinde kardeş kıskançlığının akran zorbalığı eğilimlerini yordama gücü [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Atalay, A. (2010). Akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne-baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Atasoy, K. (2023). Ortaokul grubu öğrencilerinde akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Avşar, F. (2016). Okul çağı çocuklarına verilen atılganlık eğitiminin akran zorbalığı ve atılganlık üzerine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ayan, Ö., Gediz Oral, B., ve Arpazlı Fazlılar, T. (2021). Çocuklarda adalet bilinci ve ekonomik koşulların adalet bilinci üzerine etkisi. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 19(2), 137-154. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.872286>
- Ayaz Alkaya, S., ve Avşar, F. (2017). Okul çağındaki çocuklarda akran zorbalığı ve atılganlık düzeylerinin ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi* 14(3). <https://doi.org/10.5222/head.2017.185>
- Aydemir, F. (2018). Okul zorbalığını önlemede “merhamet devrimi”. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(27), 143-162. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.13919>

- Balak, D. (2017). İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Balcı, A., ve Şeren, N. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algılarının geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(2), 132-146. <https://doi.org/10.47503/jirss.1026038>
- Baldry, A. C., ve Farrington, D. P. (1999). Brief report: Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423–426. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0234>
- Baldry, A. C., ve Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community ve Applied Social Psychology*, 10 (1), 17–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Banks, R. (1997). Bullying in schools (Report No. EDO-PS-97-17). ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 154).
- Barker, E. D., Arseneault, L., Brendgen, M., Fontaine, N., ve Maughan, B. (2008). Joint development of bullying and victimization in adolescence: Relations to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1030–1038. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31817eec98>
- Bartels, R., Onstenk, J., ve Veugelers, W. (2015). Philosophy for democracy. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 681–700. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1041367>
- Başar, M. (2023). Türkiye’de çocuk koruma alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31–49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dicod/issue/76595/1265315>
- Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: Ergenlik öncesi çocuklarda zorbaların, kurbanların, zorba/kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 43-58.
- Birleşmiş Milletler. (1989, 20 Kasım). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden erişildi.

- Bilgin, A. S. (2024). İlkokul dönemindeki çocukların eleştirel düşünme eğilimleri ile çocuk hakları konusundaki bilinç düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. KTO Karatay Üniversitesi.
- Böge, M. (2019). 60 aylıkken ilkokula başlayan çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Brewer, E. A., ve Harlin, R. P. (2008). Bullying: A human rights and social studies issue. *Childhood Education*, 84(6), 383-386. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523047>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Can, M. (2018). Çocuklarda adalet kavramının şiddet ve çocuk hakları üzerinden değerlendirilmesi. *Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurumu*, 1(1), 163-179.
- Cesuroğlu, J., Menteşoğulları, E., ve Yıldız, M. (2023). Çocuk hukuku ve çocuk haklarının önemi üzerine. *International Journal of Social Science*, 7(29). <https://doi.org/10.52096/usbd.7.29.02>
- Ceylan, E. (2017). Türk medeni kanunu'nda çocuğun korunmasıyla ilgili güncel yargıtay kararlarının değerlendirilmesi. *E.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Şeref Ertaş'a Armağan, 19(Özel Sayı-2017), 349-375.
- Coşkun, E. (2008). Barış eğitim programının öğrenci şiddeti üzerinde etkileri [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Covell, K., ve Howe, B. (2008). *Children, families and violence: Challenges for children's rights*. Jessica Kingsley Publishers.
- Covell, K., ve Howe, R. B. (2001). Moral education through the 3 Rs: Rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30, 31-42.
- Covell, K., ve Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183. <https://doi.org/10.1163/15718189920494327>
- Covell, K., Howe, R. B., ve McNeil, J. K. (2002). Introducing a new grade 8 curriculum in children's rights. *The Alberta Journal of Educational Research*, 48(4), 302-313
- Covell, K. (2007). Children's rights education Canada's best-kept secret. In R. B. Howe ve K. Covell (Ed.), *Children's rights education. A question of commitment: Children's rights in Canada* (pp. 241-264). Wilfrid Laurier University Press

- Covell, K., Howe, R. B., ve McNeil, J. K. (2008). If there's a dead rat, don't leave it'. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339.
- Covell, K., Howe, R. B., ve McNeil, J. K. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13(2), 117-132. <https://doi.org/10.1177/1365480210378942>
- Covell, K., Howe, R. B., ve Polegato, J. L. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage. A case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572367>
- 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.
- Çakmak, Ş. K., ve Çoban, A. (2023). Erken çocuklukta zorbalığa yönelik farkındalık programı geliştirmede önemli bir adım: Pilot uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 265–284. <https://doi.org/10.33400/kuje.1244246>
- Çarıkçı, S. (2019). Çocuk hakları eğitim programının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları tutum ve farkındalıklarına etkisi [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çarkıt, E., ve (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545–2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- Çavuş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çocuk hakları kavramına ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çeçen, S. S. (2012). İlköğretim okullarında artan şiddet olaylarına karşı alınan önlemler ve insan hakları [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelik, H. C., Hopkins, L., ve O'Reilly, M. (2023). Exploring the perspectives of Turkish adolescents on bullying: A qualitative study. *Psychology in the Schools*, 60, 2729–2743. <https://doi.org/10.1002/pits.22883>
- Çetinkaya, Ç., ve Kıncal, R. Y. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların demokrasi eğitimi. *Journal of Gifted Education Research*, 3(1).
- Çetinkaya, N. (1998). Öğretmen ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışlarının değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., ve Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(2), 151-158.

- Çetinler, N. T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okulda akran zorbalığına başvurma ve zorbalık görme düzeyleri (Çanakkale ili örneği) [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çetinkaya, N. (1998). Öğretmenlerin ve öğrencilerin çocuk haklarına bakışının değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 154-174.
- Çullu, M. S., ve Samancı, O. (2016). Çocuk eğitiminde demokrasi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 79-84.
- Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A., vd. (2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşımlar. *Çukurova Medical Journal*, 40(1), 1-5. <https://doi.org/10.17826/cutf.02147>
- Dağlı, S. K. (2015). Öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin davranışlarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Dake, J. A., Price, J. H., ve Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *The Journal of School Health*, 73(5), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x>
- Demir, A. (2012). Akran zorbalığına karışan ve karışmayan ilköğretim öğrencilerinin utanç ve suçluluk duygularının ve adil dünya inançlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Demirezen, S., Altıkulaç, A., ve Akhan, N. E. (2013). İlköğretime göre “çocuk hakları”. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 4(1), 38-52.
- Demirdal, M. B. (2023). BM Çocuk Hakları Sözleşmesi. Y. M. Işıkcı, N. Çalış, ve A. Dirikoç (Ed.), *Disiplinler arası çocuk hakları ansiklopedisi* içinde (s. 58-61). Astana Yayıncılık.
- Demirel, S. (2022). İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirezen, S., Altıkulaç, A., ve Akhan, N. E. (2013). İlköğretime göre “çocuk hakları”. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 4(1), 38-52.
- Demirhan, M. (2002). Kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Demiröz, A. (2011). Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları aile tutumları ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Dewey, J. (2010). Okul ve toplum (H. A. Başman, Çev.). *Pegem Akademi*. (Orijinal yayın tarihi 1929)
- Dinç, A. (2020). Türkiye’de çocuk mahkemelerinin çocuk adalet sistemindeki yeri. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 5, 62-79.
- Dönmez, T. (2022). İlkokul sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin çocuk hakları farkındalık ve tutumlarına etkisi [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Draghici, A. (2024). The consequences of bullying on the child and on the rights of personality. *Athens JL*, 1 (4), 545–566. <https://doi.org/10.30958/ajl.10-4-7>
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J. D., Gabbain, S. N., Scheidt, P., ve Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128–132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- Dunhill, A. (2018). Does teaching children about human rights, encourage them to practice, protect and promote the rights of others? *Education 3-13*, 46(1), 16-26. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1165717>
- Dündar, H., ve Hareket, E. (2016). Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mjss/issue/40504/485317>
- Düzgün, İ. (2020). Ortaokula devam eden çocukların sosyodemografik özellikleri ile akran zorbalığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Dykeman, C., Daehlin, W., Doyle, S., ve Flamer, H. S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counselors. *School Counselor*, 44(1), 35-47.
- Ekinci, F. (2024). Demokrasi, insan hakları ve yurttaşlık sosyal kulüp faaliyetleri yoluyla ortaokul öğrencilerinin demokratik değer anlayışının geliştirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Elbir, B., ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Elliott, M. B. (2002). *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Pearson Education.

- Erbay, E. (2019). *Çocuk Hakları*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Ergün, D. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim 6., 7., ve 8. Sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı yaygınlığı ve risk faktörlerinin belirlenmesi [Doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ergün, N. (2015). Erken ergenlerde okul, aile ve demografik değişkenlere göre akran zorbalığının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erkan, Z. (2017). 9-12 yaş arasında okul rehberlik birimine başvuran öğrencilerin kaygı düzeyleri ve benlik saygılarının akran zorbalığına uğrama sıklığı açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Eroğlu Demirhan, B. (2023). Taşınmalı ve birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokullarda akran zorbalığı (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Eroğlu, G. (2022). İlkokul öğrencilerinin açık alanda oyun oynama tutumu ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Algıları. *Elementary Education Online*, 10(1), 20-39.
- Espelage, D., Bosworth, K., ve Simon, T. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling ve Development*, 78(3), 326–333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Fairhall, N., ve Woods, K. (2021). Children's views on children's rights: A systematic literature review. *The International Journal of Children's Rights*, 29(4), 835-871. <https://doi.org/10.1163/15718182-29040003>
- Farrell, M. A. (1999). Bullying: Case for early intervention. *Australia and New Zealand Journal of Law Education*, 4(1), 40-46.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381–458. <https://doi.org/10.1086/449217>
- Farrington, D. P. (2001). Key results from the first forty years of the Cambridge study in delinquent development. In *Longitudinal research in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary series* (pp. 137–183). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47945-1_5
- Fazlıoğlu, Z. (2007). Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan "çocuk hakları" konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri [Yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Anı Yayıncılık.

- Fleming, M., ve Towey, K. (2002). *Educational forum on adolescent health: Youth bullying*. American Medical Association.
- Flowers, N. (2010). *Pusulacık çocuklar için eğitim klavuzu*. Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.
- Flowers, N., Bernbaum, M., Rudelius-Palmer, K., ve Tolman, J. (2000). *The human rights education handbook*. Human Rights Resource Center University of Minnesota.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları* (A. Türker, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime - is it? *Education and the Law*, 12(1), 9–29. <https://doi.org/10.1080/713667559>
- Gallitto, E., Veilleux, G. J., ve Romano, E. (2019). How do knowledge and attitudes about children's rights influence spanking attitudes? *Journal of interpersonal violence*, 36(17-18), NP8974-NP8991. <https://doi.org/10.1177/0886260519852631>
- Genç, G. (2007). Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Genç, G. (2009). Okul çocuklarının zorbalık davranışlarını beslemede aile ve kültürün rolü: Okul müdürleri ve rehber öğretmenlerin görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1123-1135.
- Gene, Y. (2002). Lise öğrencilerinin duyarlı sevgi düzeyleri ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., ve Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., ve Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Gökkaya, F., ve Sütçü, S. T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin zorbalık eğilimi ile empati düzeyleri arasındaki ilişkide aleksitiminin aracı rolü. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 43-70.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

- Gözübüyük, P. (1951). Türkiye’de kimsesiz çocukların korunmasına ve yetiştirilmesine, bunlar için kurulan müesseselere ve çocuk suçluluğuna dair mevzuat üzerine etüd. *Adalet Dergisi*, 6, 815-823.
- Gözütok, F. D., Karacaoğlu, Ö. C., ve Er, K. O. (2007). Çocuklar evde de okulda da dövülüyor. A. Solak (Ed.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu* içinde (s. 133-149). Anı Yayıncılık.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63–79. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00439.x>
- Grigg, D. W. (2010). Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 143-156. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>
- Gustafson-Clum, A. (2022). School social workers’ perceptions on bullying in elementary schools (Order No. 29325877). *ProQuest Dissertations & Theses Global*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/school-social-workers-perceptions-on-bullying/docview/2714950267/se-2>
- Gülay Ogelman, H. (2016). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053184430>
- Gülender, S. (2022). İnsan hakları: kavramları ve sorunları, ioanna kuçuradi. *Mütefekkir*, 9(17), 263-272.
- Gültekin Akduman, G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13-26.
- Gündem Çocuk Derneği. (2009). *Türkiye çocuk politikası* (çalıştay sonuçları). Özgün Matbaacılık.
- Gürbüzer, S. (2021). İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Gürsoy, F. (2002). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 7(6), 8.
- Hablemitoğlu, Ş., ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54. https://doi.org/10.1501/asbd_00000000028
- Hammarberg, T. (1990). The UN convention on the rights of the child--and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 97. <https://doi.org/10.2307/762167>

- Hareket, E. (2015). Çocuk meclisi uygulamalarının bazı değişkenlere göre çocuk haklarına ilişkin algı gelişimine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Hareket, E. (2022). Eğitim kurumlarında çocuğa yönelik şiddet ve hukuki boyutları. E. Hareket (Ed.), *Disiplinlerarası yaklaşımla çocuk hakları içinde (çocuk haklarına yönelik uygulama örnekleriyle)* (s. 99-128). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228435.05>
- Howe, R. B. (2008). Children's rights as crime prevention. *The International Journal of Children s Rights*, 16(4), 457-474. <https://doi.org/10.1163/157181808X303519>
- Hundeide, K., ve Armstrong, N. (2011). ICDP approach to awareness-raising about children's rights and preventing violence, child abuse, and neglect. *Child abuse & neglect*, 35(12), 1053-1062. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.09.008>
- Hughes, A., ve Filer, H. (2003). *The rights of the child: impact of teaching in year 6 class*. Knights Enham Junior School.
- İlgül, B. (2022). Akran zorbalığı ile empatik eğilim, olumlu sosyal davranışlar ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- İnan, A. N. (1968). Çocuk hakları beyannamesi ilkelerinin türk hukuk sistemine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 1(1), 201-219. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000220.
- İşsever, G. (2020). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ile aile aidiyet duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- James, A. (2001). Yeni çocukluk sosyolojisinde sorunlar. B. Onur (Yay. Haz.), *3. ulusal çocuk kültürü kongresi içinde* (s. 27-36). AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Berkel, A. D. V., Mieloo, C., Van Der Ende, J., Veenstra, R., Tiemeier, H., vd. (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), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Jara, N., Casas, J. A., ve Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: The role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2515>

- Jones, G. A. (2005). Children and development: Rights, globalization and poverty. *Progress in Development Studies*, 5(4), 336–342. <https://doi.org/10.1191/1464993405ps118pr>
- Juvonen, J., Nishina, A., ve Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.349>
- Kahraman, F. (2007). Türkiye'de çocuk refahı alanında koruyucu aile hizmeti (Sakarya ve Kocaeli örneği) [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kale, M., ve Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 74-85.
- Kale, M., ve Demir, S. (2020). Olumlu davranış geliştirme etkinlik programının, öğrencilerin zorbalık davranışlarını azaltmadaki etkisinin incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 13(2), 47-57. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/56279/733888>
- Kaluku, J. A., Apripari, ve Mantali, A. R. (2023). Optimization of children's character education against bullying. İçinde *Proceedings of the Unima International Conference on Social Sciences and Humanities (UNICSSH 2022)* (s. 643-649). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-35-0_79
- Kamal, M., Ali, S., Mohamed, K., Kareem, A., Kirdi, S. M., Hani, M., . . . Chandra, P. (2023). Prevalence and determinants of school bullying in qatar: A cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12887-023-04227-3>
- Kapçı, G. E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(1), 1-13. https://doi.org/10.1501/egifak_00000000087
- Kapucu, S. (2023). Günümüz çocuk haklarının ilham kaynağı olan Janusz Korczak ve çocuk hakları [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Karabulut, R., Kucur, A., Yıldızili, F., Çetin, G., ve Eroğlu, S. (2023). Akran zorbalığına maruz kalmış ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile baş etme yöntemlerinin incelenmesi. *Kayseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 33-50. <https://doi.org/10.51177/kayusosder.1311488>
- Karahan, O. Ş. (2020). Kahramanmaraş ilinde bulunan Türk ve Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığındaki rolleri ile öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Karakoç, F. (2018). Çocuğun temel hakları. Z. Merey (Ed.), *Çocuk Hakları* içinde (s. 110-125). Pegem Akademi.
- Karaman Kepenekçi, Y. (1999). İnsan haklar eğitiminde okul ve sınıf havasının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19, 353-361.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2015). Osmanlı Devleti'nde korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 16-31.
- Karataş, T. N. (2023). Sınıf öğretmeni adayları için aktif öğrenme temelli çocuk hakları eğitimi [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Karatoprak, S. (2017). Çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ve akran zorbalığının internet bağımlılığı ile ilişkisi [Yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Karcı, Y. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusunda farkındalık düzeylerini belirleyen faktörler [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kent Kükürtçü, S. (2019). Çocuk hakları ve demokrasi eğitiminin çocukların demokratik davranışlarına etkisi [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kepenekci, Y. K., ve Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.10.005>
- Kepenekçi, Y. K. (2008). *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık: 1982 Türkiye Cumhuriyeti anayasası eklidir*. Ekinoks Yayınları.
- Kesayak, Y., ve Karaten, K. (2020). Ebeveynlerin ailede çocuk haklarını uygulama düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 312-335.
- Kılınç, A. N. (2022). Okullarda akran zorbalığının özel hukuk açısından değerlendirilmesi: *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 26(4), 63-102. <https://doi.org/10.34246/ahbvuhfd.1172511>
- Kısadal, G. (2022). İlkokullarda akran zorbalığının yordayıcısı olarak hoşgörü değerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kiye, S. (2018). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri. Z. Merey (Ed.), *Çocuk hakları* içinde (s. 90-109). Pegem Akademi.
- Kızılırmak, K., ve Ersoy, Ö. (2015). İlkokul birinci sınıfa devam eden çocukların annelerinin çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi (Ankara Örnekleme). *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

- Kochenderfer, B. J., ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305. <https://doi.org/10.2307/1131701>
- Kolstrein, A. M., ve Jofré, M. I. (2013). Bullying: An analysis from the perspective of human rights, target groups and interventions. *The International Journal of Children's Rights*, 21(1), 46-58. <https://doi.org/10.1163/157181812X637136>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., ve Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705–717. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(98\)00049-0](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(98)00049-0)
- Kutlu, F., ve Aydın, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek geliştirme ön çalışması: Kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 1-12.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal*, 12(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/09585170122413>
- Lee, C. (2004). Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals. *Sage Publications*. <https://doi.org/10.4135/9781446215807>
- Lo, Y. L., Leung, Y. W., ve Yuen, W. W. (2015). Okul ahlakını keşfetmek: Hong Kong'daki iki ortaöğretim kurumunda çocukların insan hakları üzerine bir araştırma. *Kültürlerarası Eğitim*, 26(3), 192–209. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1048078>
- Lundy, L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: The implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393-411. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.704874>
- Marini, Z. A., Dane, A. V., ve Bosacki, S. L. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32(6), 551–569. <https://doi.org/10.1002/ab.20155>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Değerler eğitimi genelgesi*. Erişim adresi: https://sabancimtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/342410/dosyalar/2019_03/
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı* (ilkokul 4. sınıf). MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Akran zorbalığı rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar için kitapçık*. MEB.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021, Eylül). Bakan yardımcısı aşkar "zorlayıcı yaşam olaylarında psikoeğitim projesi" kapanış törenine katıldı. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-yardimcisi-askar-zorlayici-yasam-olaylarinda-psikoeogitim-projesi-kapanis-torenine-katildi/haber/24068/tr>
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(3), 186–190. <https://doi.org/10.1080/15374418009532985>
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., ve Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences among bullies, victims, and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515–530. <https://doi.org/10.1002/ab.10060>
- Merey, Z. (2018). Çocuk haklarının tarihsel gelişimi. Z. Merey (Ed.), *Çocuk hakları* içinde (s. 76-89). Pegem Akademi.
- Meydan, H. (2019). *Akademide değerler eğitimi* (Tezler ve Makaleler/1989-2017). Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Milosevic, T., Collier, A., ve Norman, J. O. H. (2023). Leveraging dignity theory to understand bullying, cyberbullying, and children's rights. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(2), 108-120. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00120-2>
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., ve Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23(2), 236-256. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085709>
- Mpofu, P., ve Machingauta, T. T. (2024). Children's rights in the classroom: Do student rights outweigh teacher's authority? *International Review of Social Sciences Research*, 4(3), 76-98. <https://doi.org/10.53378/irssr.353085>
- Muslu, C. E. (2023). *Nirvana Sosyal Bilimler*. Erişim adresi: <http://www.nirvanasosyal.com/h-1539-akran-zorbaligi.html>
- Müftü, G. (2001). Çocukların hakları. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 150. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/muftu.htm
- Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: A comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086154>
- Namlı, G. (2020). Ortaokuldayken akran zorbalığı ve sosyal kaygının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medipol Üniversitesi.

- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., ve Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends and teachers. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18, 211-232. <https://doi.org/10.1002/casp.921>
- Nelken, D. (1998). Afterword: Choosing rights for children. G. Douglas ve L. Sebba (Ed.), *Children's rights and traditional values içinde* (s. 315-335). Brookfield.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). Wiley.
- O'Connell, P., Pepler, D., ve Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- OECD, P. (2017). "Bullying", in PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. *OECD Publishing*, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD, P. (2019). PISA 2018 Results Volume III: What School Life Means for Students' Lives. *OECD Publishing*, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olsson, Å. (2020). Children's rights in Swedish teacher education. *Human Rights Education Review*, 3(2), 49-67. <https://doi.org/10.7577/hrer.3925>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). 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. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772640>
- Olweus, D. (2004). *Bullying is not a fact of life*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Olweus, D. (2010). Bullying in schools: Facts and intervention. *Kriminalistik*, 64.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>
- O'Moore, M., ve Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283. <https://doi.org/10.1002/ab.1010>
- Özada, A. (2018). Gençlerin demografik özellikleri, aile ve arkadaşlık ilişkileri ile okul yaşamının akran zorbalığına etkisi [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Özbek, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2022). Akran zorbalığı ve zorbalık türleri. Ö. Y. Özbek ve P. O. Taneri (Ed.), *Bibliyoterapi kullanarak akran zorbalığı ile mücadele: Bir kapsayıcı eğitim stratejisi* içinde (s. 1-32). Anı Yayıncılık.
- Özbek Baştuğ, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2023). Çocuklarda zorbalık davranışları, kaygı ve sosyal kaygı arasındaki ilişki. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 211–247. <https://doi.org/10.54558/jiss.1192470>
- Özdemir Doğan, G. (2017). Çocuk hakları eğitiminde uzman sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi: Anlayışlar ve uygulamalar [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Özdemir Uluç, F. (2008). İlköğretim programlarında çocuk hakları [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdinçer, S. A., ve Savaşer, S. (2008). İnsan hakları ve çocuk hakları bağlamında okulda zorbalık. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 16(61), 65-70.
- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Population-Sampling Issue On Social And Educational Research Studies*, 15, 394-422.
- Öztuna, A. (2018). Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı göstermenin ve akran zorbalığına maruz kalmanın psikolojik belirtilerle ilişkisi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Palak, T. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi birleştirme tekniğinin öğrencilerin sosyal becerilerine ve akran zorbalığına etkisi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Paré, M., Collins, T., ve Ranjbar, M. (2016). Taking stock of bullying and cyberbullying research and introducing a child rights perspective. T. Liefaard ve J. Sloth-Nielsen (Ed.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child: Taking Stock After 25 Years and Looking Ahead* içinde (s. 541-563). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004295056_027
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(99\)80034-3](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(99)80034-3)
- Pepelasis, C. T. (2018, August 9). *Childhood bullying can cause lifelong psychological damage – here's how to spot the signs and move on*. Erişim adresi: <https://theconversation.com/childhood-bullying-can-cause-lifelong-psychological-damage-heres-how-to-spot-the-signs-and-move-on-100288>

- Perren, S. (2000). Kindergarten children involved in bullying: Social behaviour, peer relationships, and social status [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bern Üniversitesi. Erişim adresi: http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/00perren_s.pdf
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/304>
- Pişkin, M., ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış*, 23, 1–12.
- Polat, O. (1997). *Çocuk ve Hakları*. Analiz Yayınları.
- Priyandita, I. S., ve Agustin, M. (2021). Freedom of speech on children's right setting toward prevention of bullying in early childhood education: A literature review of decolonization approach. *IJORE: International Journal of Recent Educational Research*, 2(3), 250-260. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i3.95>
- Rahmi, W. P. (2024). Implementation of citizenship education through the pancasila values in handling bullying cases in elementary school. *International Journal of Students Education*, 209-213. <https://doi.org/10.62966/ijose.vi.765>
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3, 465. <https://doi.org/10.1177/135910539800300402>
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Acer Press.
- Richardson, D., ve Hiu, C. F. (2018). Developing a global indicator on bullying of school-aged children. *UNICEF Office of Research Innocenti Working Paper*, WP-2018-11. <https://doi.org/10.18356/29fa3de5-en>
- Sa'diyah, H., ve Nurhayati, S. (2023). Analysis of child-friendly school strategies to prevent bullying at elementary schools. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3867-3879. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.3320>
- Sağlam, M., ve Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2, 43-53.
- Salman-Osmanoğlu, Y. (2007). Uşak ili lise son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşler [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Sarı, C., ve Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., ve Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665. <https://doi.org/10.2307/1132117>
- Seals, D., ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-748.
- Serozan, R. (2017). *Çocuk Hukuku*. Vedat Kitapçılık.
- Sevcin-Boyras, E. (2024). Çocuk hakları eğitiminin ergenlerin çocuk haklarına yönelik farkındalıkları ve öznel iyi oluşlarına katkısının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Shields, A., Ryan, R. M., ve Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology*, 37(3), 321–337. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.321>
- Sır, E. (2022). Ortaokul öğrencilerine uygulanan benlik saygısı geliştirme programının benlik saygısı ve akran zorbalığı mağduriyetine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children and Society*, 14, 294–303. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00184.x>
- Smith, P., ve Morita, Y. (1999). *The nature of school bullying*. Routledge.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., ve Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., ve Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.009>
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>

- Sullivan, K. (2001). *The anti-bullying handbook* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Sullivan, K., Cleary, M., ve Sullivan, G. (2003). Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it. *Sage Publications*.
<https://doi.org/10.4135/9781446215296>
- Sural, Ü. Ç. (2018). Kamu ilkokullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Swit, C. C. (2018). Early childhood educators and parents perceptions of bullying in preschool. *New Zealand Journal of Psychology*, 47(3), 19-27.
- Şahin, S., ve Polat, O. (2012). Türkiye’de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 275-282.
- Şimşek Öztürk, C. (2022). Adana sarıçam ilçesi’nde sürdürülebilir kentsel gelişim için yeşil altyapı planlaması [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Şimşek, H. (2013). 19. yüzyılda osmanlı toplumunda çocukluk anlayışı ve çocuk hakları üzerine. *Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları Eğitim ve Kültür Yazıları*, 1159-1183.
- Şişman, M., Güleş, H., ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Taşkın, A. (2019). Çocuk hakları konusunda ebeveyn tutumları ile ortaokul öğrencilerinin farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Tatlıoğlu, K. (2018). Okullarda şiddet ve zorbalık üzerine. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 70-78. Erişim adresi: http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/egitimebakis42_sayi.pdf
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekçe, T. (2019). İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Tibbitts, F. (2002). Understanding what we do: Emerging models for human rights education. *Education and Human Rights*, 159-171.
- Topçu, B. (2019). Yaratıcı drama temelli çocuk hakları eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması [Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Tuna, C. (2020). Çocuk hakları sözleşmesinde çocuğa tanınan haklar. E. Hareket (Ed.), *Disiplinlerarası yaklaşımla çocuk hakları* (çocuk haklarına eğitime yönelik uygulama örnekleriyle) içinde (s. 75-98). Pegem Akademi.

- Tur, S. (2019). İlkokulda öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin algılarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uçar Çabuk, F. (2021). Yaşamın İlk Yıllarında Akran Şiddeti (Zorbalığı). A. S. Saracalaoğlu, A. Aytaç, G. S. Derman, M. Talas, ve A. S. Yücel (Ed.), *Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimlerine Genel Bakış* içinde (s. 150-172). Güven Plus Grup A.Ş. Yayınları.
- Uçuş Güldalı, Ş. (2020). Alternatif yaklaşımlarla çocuk hakları eğitimi. E. Hareket (Ed.), *Disiplinlerarası yaklaşımla çocuk hakları* içinde (s. 311-358). Pegem Akademi.
- Uçuş, Ş. (2009). Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin İlköğretim Programlarındaki Yeri ve Sözleşme'ye Yönelik Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uçuş, Ş. (2013). Çocuk hakları eğitim programının hazırlanması ve değerlendirilmesi [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Uçuş, Ş., ve Dedeoğlu, H. (2016). Preparation and evaluation of children's rights education curriculum: An action research regarding on protection rights module. *International Journal of Progressive Education*, 12(3).
- Ulubey, Ö. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uluç, F. (2008). İlköğretim programlarında çocuk hakları. AÜSBE.
- Unicef, ve Unicef. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. İnsan Hakları Koordinasyonu.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*, UNESCO HIV and health education clearinghouse. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Safe learning environments: Preventing and addressing violence in and around school*. UNESCO. Erişim adresi: <https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments>
- United Nations International Children's Fund: Malaysia. (2007). Stop violence in schools! The scope and impact of bullying. Erişim adresi:

- http://www.unicef.org/malaysia/UNICEF_-_Fact_Sheet_-_Impact_and_Scope_of_Bullying.pdf](https://www.google.com/search?q=http://www.unicef.org/malaysia/UNICEF_-_Fact_Sheet_-_Impact_and_Scope_of_Bullying.pdf)
- United Nations International Children's Fund (1998). *Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı*. Ajans-Türk Basın ve Basım A.Ş.
- United Nations International Children's Fund (2014). *Child rights education toolkit: Rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*. UNICEF private fundraising and partnership division.
- Unutkan, Ö. P. (2008). İnsan Hakları, Çocuk Hakları ve Eğitimi. A. Oktay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 98-120). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Ünal, A., ve Sarpkaya, R. (2020). Eğitim hukuku. Anı Yayıncılık.
- Voors, W. (2000). *The parent's book about bullying: Changing the course of your child's life*. Hazelden Publishing.
- Wang, J. I. (2009). School bullying among adolescents in the united states: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Washington, F. (2010). 6 yaş grubu çocuklarına uygulanan aile katılımlı çocuk hakları eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Whitney, I., ve Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Wolke, D., ve Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Wulan, S., ve Fridani, L. (2021). Teaching strategy in early childhood education: Child-friendly classroom management to anticipate bullying behaviours. 15(2). <https://doi.org/10.21009/JPUD.152.10>
- Yalçın, H. (2023). İlkokul 4.sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104. <https://doi.org/10.30794/pausbed.425988>
- Yasankul, N. (2007). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yavaş, S. (2018). Son çocukluk döneminde (9-10 yaş) sorun çözme becerilerinin akran zorbalığına etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Yazıcı, H. (2018). Akran zorbalığı bağlamında psikolojik bulgular [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Yıldırım, A. F., ve Yazgan, Ç. Ü. (2022). Saldırganlığın dijital ortamda yeniden üretimi: üniversite öğrencilerinin saldırganlık ve siber zorbalık/mağduriyet deneyimlerinin incelenmesi. *TRT Akademi*, 7(15), 648-675. <https://doi.org/10.37679/trta.1110739>
- Yılmaz, N. M. (2023). İlkokulda akran zorbalığı ve okula bağlılık [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Yurttaş, A. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Zhabelova, T. K. (2021). Bullying: The analysis of the problem in context of human. *Medicine and Law*, 40(4), 471-484.
- Zorbalık. (2023, Nisan 22). In Wikipedia, Özgür Ansiklopedi. Erişim adresi: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Zorbal%C4%B1k>
- Zöğ, D. A. (2008). Öğrencilerin çocuk haklarını algılama düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda, demografik özelliklerin belirlenmesi ile ilgili bir anket bulunmaktadır. Sizden, soruları dikkatlice okumanız ve düşünerek cevaplamanız belenmektedir. Vereceğiniz yanıtları öğretmeninize göstermeyeceğim. Yanıtlarınızdan herhangi bir not alamayacaksınız. O yüzden soruları yanıtlarken rahat olunuz.

Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Eğitim ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi
Mehmet ÖZKAN

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------|
| 1. Cinsiyetiniz | () Kız | () Erkek |
| 2. Anne | () Çalışıyor | () Çalışmıyor |
| 3. Baba | () Çalışıyor | () Çalışmıyor |
| 4. Anne Eğitim Durumu | () Okur- yazar | |
| | () İlkokul mezunu | |
| | () Ortaokul mezunu | |
| | () Lise Mezunu | |
| 5. Baba Eğitim Durumu | () Üniversite mezunu | |
| | () İlkokul mezunu | |
| | () Ortaokul mezunu | |
| | () Lise Mezunu | |
| | () Üniversite mezunu | |
| 6, Kardeş Sayısı | () Tek Kardeş | |
| | () 2-3 | |
| | () 4 ve üstü | |

Ek 2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda, öğrenciler arasında zaman zaman gözlenen birtakım söz ve eylemler yer almaktadır. Bazı öğrenciler bu tür söz ve eylemleri kendilerinden daha güçsüz öğrencilere yaparak onları **rahatsız** ederler. Sizden istenen **son bir yıl içinde** bu söz ve eylemlere ne sıklıkla uğradığınızı **BANA YAPILDI** sütununa, sizin diğer öğrencilere ne sıklıkla yaptığınızı ise **BEN YAPTIM** sütununa işaretlemenizdir.

Adınızı ve soyadınızı yazmayınız ve sorulara lütfen **dürüst** cevap veriniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve hiç kimseye gösterilmeyecektir. Hepinize şimdiden teşekkürler.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi ABD. Yüksek Lisans Öğrencisi

Mehmet ÖZKAN

[illegible]

Ek 3. Çocuk Hakları Ölçeği (ÇHÖ)

Değerli Öğrenciler; Bu çalışmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çocuk hakları konusundaki bilinç düzeylerini belirlenmeye yöneliktir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacaktır. Lütfen sizin için uygun olan kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Değerli görüşleriniz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Eğitimi ABD. Yüksek Lisans Öğrencisi

Mehmet ÖZKAN



[illegible]

EK 4. Veli Onay Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Çocuk Hakları Perspektifinden İlkokullarda Akran Zorbalığı” adıyla, 2023/2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik bilinç düzeylerinin, akran zorbalığında mağdur olma ya da zorba olma durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Uygulaması: Bu çalışmada Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği ve Çocuk Hakları Ölçeği uygulaması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Ölçek uygulaması çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK 5. MEB Onay Formu



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-98258552-20-102679541
Konu : Uygulama İzin Talebi (Mehmet ÖZKAN)

20.05.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 10/05/2024 tarih ve E-52921519-044-1001886 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesinde, Danışmanlığını Prof. Dr. Filiz YURTAL'ın yaptığı Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2022931178 numaralı yüksek lisans öğrencisi Mehmet ÖZKAN, "Çocuk Hakları Perspektifinden Akran Zorbalığı" başlıklı tez çalışması kapsamında Adana İli Sarıçam ilçesinde bulunan resmi ilkokullardaki öğrencilere yönelik olarak 2023-2024 eğitim- öğretim yılı bahar yarıyılında Mayıs-Haziran aylarında uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 20/05/2024 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, 2020/2 nolu Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre uygulanmasında bir sakınca olmadığı Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat YÜKSEL
Şube Müdürü

OLUR
Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meb-abya>

İlgi İçin: S.HACIRUSTEMOĞLU/Strateji Geliştirme 2 (AR-GE)

Telefon No : 0 () _____

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

E-Posta :

İmza Adresi : _____ Faks : _____

Kep Adresi : meb@meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://www.meb.gov.tr> adresinden 934b-2bd6-300c-915a-fbb1 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Etik Kurul Onayı**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**

Toplantı Tarihi: 29.02.2024

Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO: 7

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 19/02/2024-E. 935973 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Prof. Dr. Filiz YURTAL ve yüksek lisans öğrencisi Mehmet ÖZKAN tarafından gönderilen "Çocuk Hakları Perspektifinden İlkokullarda Akran Zorbalığı" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.



Mehmet ÖZK... 17.04.2024

Alıcılar: r



Sayın Hocalarım,
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Sınıf Öğretmenliği alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. "Çocuk Hakları Perspektifinden İlkokullarda Akran Zorbalığı" adında yapacak olduğum tez çalışmasında tarafınızca düzenlenen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Müsaadelerinize arz ederim.

Mehmet Özkan
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi



Tuncay Ayas 18.04.2024

Alıcılar: ben ✓



Kolaylıklar
Prof. Dr. Tuncay AYAS
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

Çocuk Hakları Bilinç Düzeyi Ölçeği

Gelen Kutusu



Mehmet ÖZK... 04.12.2022



Alıcılar:

Sayın Hocam merhabalar,
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmaktayım. Çocuk Haklarına yönelik hazırlamış olduğunuz Çocuk Hakları Bilinç Düzeyi Ölçeğini müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum.

Mehmet ÖZKAN



Mehmet Şaba... 06.12.2022



Alıcılar: ben ▾

[Alıntılanan metni göster](#)

Merhaba hocam. Tezimin makalesine atıfta bulunmanız şartıyla tabiki kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

--

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Şaban AKGÜL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Reşadiye MYO
Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölüm Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Mehmet ÖZKAN
Görevi : Sınıf Öğretmeni
Cinsiyeti : Erkek

EĞİTİM BİLGİLERİ

09.06.2006 Lisans
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

İŞ TECRÜBESİ

2006-2008	Müdür Yetkili Öğretmen
2008-2009	Askerlik(Yedek Subay)
2009-2010	Müdür Yetkili Öğretmen
2010-2012	Okul Müdürü
2012-2017	Müdür Yardımcısı
2017-2025	Sınıf Öğretmeni

BİLİMSEL ÇALIŞMALAR

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

“Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplin anlayışlarının çocuk hakları bağlamında incelenmesi” , 8-11 Haziran 2023, 10. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara.