

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

İLKOKULLARDA AKRAN ZORBALIĞININ YORDAYICISI OLARAK
HOŞGÖRÜ DEĞERİNİN İNCELENMESİ

GÖKHAN KISADAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2022

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**İLKOKULLARDA AKRAN ZORBALIĞININ YORDAYICISI OLARAK
HOŞGÖRÜ DEĞERİNİN İNCELENMESİ**

GÖKHAN KISADAL

Danışman: Prof. Dr. Filiz YURTAL

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hakan ULUM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA/2022

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

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

Başkan: Prof. Dr. Filiz YURTAL
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hakan ULUM

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../20...

Prof. Dr. Serap ÇABUK
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. / / 2022

İMZA

Gökhan KISADAL

ÖZET

İLKOKULLARDA AKRAN ZORBALIĞININ YORDAYICISI OLARAK HOŞGÖRÜ DEĞERİNİN İNCELENMESİ

GÖKHAN KISADAL

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Filiz YURTAL

Eylül 2022, 118 sayfa

Bu araştırmada ilkokul çocuklarında akran zorbalığı ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın örnekleme, belirlenen evrende basit tesadüfî örnekleme yolu ile seçilen 401 ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini belirlemek için “Hoşgörü Eğilimi Ölçeği” ve zorbalık düzeylerini belirlemek için de “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği: Çocuk Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 istatistiksel analiz paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve basit regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin zorbalık yapma durumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyiyle ilgili anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Zorbalığa maruz kalma durumları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılıklar saptanmış olup cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve baba eğitim durumu değişkenleri ile anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri cinsiyetlerine, sosyoekonomik düzeylerine ve anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma durumu ile istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki içinde olduğu ancak zorbalığa maruz kalma durumu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olmadığı gözlenmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin, zorbalık yapma durumlarını negatif yönde yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, akran zorbalığı, değer, değer eğitimi, hoşgörü.

ABSTRACT

A STUDY ON THE TOLERANCE VALUE AS A PREDICTOR OF PEER BULLYING IN PRIMARY SCHOOLS

GÖKHAN KISADAL

Master Thesis, Department of Primary Education

Supervisor: Prof. Dr. Filiz YURTAL

September 2022, 118 pages

In this study, it was aimed to examine the relationship between peer bullying and tolerance tendencies in primary school children. The sample of the research which was conducted with the relational scanning model consists of 401 primary school 4th grade students who were selected by simple random sampling in the determined universe. In order to determine the tolerance tendencies of the students participating in the study, it was used to “The scale of the tolerance tendency” and used to “The peer bullying of the students: Child Form” to determine bullying levels. SPSS 20 statistical analysis package program was used in the analysis of the data obtained from the research. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and simple regression analysis were used to analyze the data.

While there were significant differences in the gender in bullying, no significant differences were found in the terms of socioeconomic level and parental education level. In case of being exposed to bullying, significant differences were found with the educational level of the mother, but no significant differences were found with variables of gender, socioeconomic level and educational status of the father. Significant differences were found in the tolerance tendencies of the students with variables of the gender, socioeconomic level and mother's educational status. It was seen that there was no significant differences according to only the variable of father's education level. In addition, it was observed that tolerance tendencies were in a important relationship with the bullying variable, but there was no important relationship with being exposed to bullying. It was determined that the tolerance tendencies of the primary school 4 th grade students predicted bullying negatively.

Keywords: Bullying, peer bullying, values, values education, tolerance.

ÖNSÖZ

Yunus Emre “Yaratılanı Hoşgör, Yaratandan Ötürü” sözüyle, insanların hata yapabileceğini ve bizlerin bu durumda hataları hoş görmemiz, affedici yaklaşmamız gerektiği üzerine vurgu yapmıştır. İnsanların sosyal yaşamları hızla değişim göstermektedir. Gelişen teknoloji, yaşanan savaşlar, göç, ekonomik nedenler insanların farklı kültürlerle ev sahipliği yapmasını sağlamış ve bir arada yaşamalarını gerektirmiştir. Bu noktada kültürün aktarımını ve gelecek nesillerin istedik yönde gelişimini sağlayacak olan eğitim ögesine ve eğitimcilere önemli görevler düştüğü ortadadır. Çağdaş eğitimimizin temel görevi artık sadece çocukların bilişsel gelişimlerini güçlendirmek değil bununla birlikte çocukları geleceğe hazırlamak, toplumun değerlerine sahip çıkan, olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştiren, üretken, sağlam karakter ile yetişen bireyler olmalarını sağlamaktır. Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal gelişim temellerinin atıldığı yıllarda okul ortamında istenmeyen olumsuz yaşantılar da yaşanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan çalışmalar ve basında gördüğümüz haberlerde her yıl binlerce çocuğun şiddet, zorbalık, bağımlılık gibi olumsuz yaşantılara ve yaşadıkları bu olumsuzlukların ciddi sonuçlarına şahit oluyoruz. Bu noktada çocukların davranışlarına yön verecek güçlerin yani değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır. İnsanların bir arada mutlu, sağlıklı ve güvenli ortamlarda yaşayabilmeleri için değerler eğitime gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla evrensel değerlerimizden hoşgörünün akran zorbalığını yordayıp yordamadığını araştırmak üzere aralarındaki ilişkiye bakılmıştır. Eğitim alanında gittikçe yaygınlaşan sorunlardan olan akran zorbalığının önüne geçilmesi adına değerlerden hoşgörünün öneminin bilinmesi alanyazına katkı sağlayacağı, eğitimcilere ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Çalışmam süresince her zaman yenilikçiliği, engin düşünceleri, tecrübeleri ve yardımları ile bana rehber olan, değerli zamanını ayıran tez danışmanım Sayın Prof.Dr. Filiz YURTAL’a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Yüksek Lisans eğitimimiz boyunca değerli bilgilerinden yaralandığımız Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümündeki Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Prof. Dr. Kamuran TARIM ve Doç. Dr. Özlem KAF hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresince uygulama kapsamında gittiğim okullarda her türlü desteği sağlayan okul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine, okul psikolojik danışmanlarına ve araştırmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans dönemi boyunca desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşım Mehmet ATEŞ'e, Yelda KISADAL'a, kuzenim Naim KISADAL'a, değerli meslektaşım Müjgan Güneş YILDIRIM'a ve değerli aileme destekleri için teşekkür ederim.

Eylül, 2022

Gökhan KISADAL



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	Sayfa
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
EKLER LİSTESİ.....	xi
	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Akran Zorbalığı.....	8
2.1.1. Zorbalığın Tanımlanması.....	8
2.1.2. Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi	10
2.1.3. Zorbalık Statüleri.....	11
2.1.3.1. Zorba Öğrencilerin Özellikleri	11
2.1.3.2. Kurban Öğrencilerin Özellikleri	12
2.1.3.3. Zorba-Kurban Öğrencilerin Özellikleri	13
2.1.3.4. Seyirciler/İzleyiciler (Katılmayanlar)	13
2.1.4. Zorbalık Türleri	14
2.1.5. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi	15
2.1.5.1. Cinsiyet.....	15
2.1.5.2. Yaş.....	16
2.1.5.3. Sosyoekonomik Düzey	17
2.1.5.4. Anne-Baba Eğitim Durumu	17

2.1.6. Zorbalığın Sonuçları Olarak Bireylerdeki Etkileri	18
2.1.7. Zorbalığın Yaygınlığı ve Belirtileri	19
2.1.8. Zorbalığın Önlenmesi ve Öğretmenlerin Rolü	20
2.2. Değer ve Değerler Eğitimi	22
2.2.1. Değer Kavramı.....	22
2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması	23
2.2.3. Değerler Eğitimi	24
2.2.4. Değerler Eğitiminde Türkiye’deki Durum	27
2.2.5. Okulda Değerler Eğitimi.....	29
2.3. Hoşgörü Değeri	30
2.3.1. Hoşgörü ve Hoşgürsüzlük.....	30
2.3.2. Hoşgörünün Geliştirilmesi	32
2.3.3. UNESCO Hoşgörü Bildirgesi.....	34
2.3.4. Ailede Hoşgörü	35
2.3.5. Okulda Hoşgörü.....	36
2.4. İlgili Araştırmalar.....	37
2.4.1. Hoşgörü ile İlgili Çalışmalar.....	37
2.4.2. Zorbalık ile İlgili Çalışmalar.....	41
2.4.3. Hoşgörü ve Zorbalık ile İlgili Çalışmalar	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği	51
3.3.3. Hoşgörü Eğilimi Ölçeği	51
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Verilerin Analizi	52

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Zorbalık Yapma Durumu İle İlgili İstatistikler	55
4.2. Zorbalığa Maruz Kalma Durumu İle İlgili İstatistikler	59
4.3. Hoşgörü Eğilimi İle İlgili İstatistikler	62
4.4. Hoşgörü Eğilimi ve Akran Zorbalığı İle İlgili Analizler	66

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Akran Zorbalığı	69
5.2. Hoşgörü Eğilimleri	74
5.3. Akran Zorbalığı ve Hoşgörü Eğilimi	76

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	79
6.2. Öneriler	80
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	80
6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	81

KAYNAKÇA	82
-----------------------	-----------

EKLER	99
--------------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ	104
-----------------------	------------

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	50
Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Normallik Dağılım İstatistikleri	53
Tablo 3. Katılımcıların Zorbalık Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler	55
Tablo 4. Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	56
Tablo 5. Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	57
Tablo 6. Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	58
Tablo 7. Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	59
Tablo 8. Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	60
Tablo 9. Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	60
Tablo 10. Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	61
Tablo 11. Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	62
Tablo 12. Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerine Göre Dağılımları.....	63
Tablo 13. Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları.....	63
Tablo 14. Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	64
Tablo 15. Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	65
Tablo 16. Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	66
Tablo 17. Hoşgörü Eğilimi Puanları ve Zorbalık Yapma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	67

Tablo 18. Hoşgörü Eğilimi Puanları ve Zorbalığa Maruz Kalma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	68
---	----

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	99
EK 2. Hoşgörü Eğilimi Ölçeği	100
EK 3. Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu.....	101

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırma içinde geçen anahtar kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsanlar, günlük yaşamları içerisinde yaşadığı toplumdaki ve çevresindeki insanlarla iletişim kurarak sosyalleşme eğilimindedir. Sosyalleşme sürecinde birtakım sorunlarla karşı karşıya gelebilme ihtimalleri vardır. Bu sorunlar bazen şiddet, saldırganlık veya çatışmalar şeklinde olabilir. İnsan ilişkilerinde bu gibi sorunların ve olumsuzlukların yaşanmasının sebepleri, insanların kendisinden kaynaklanabileceği gibi karşısındaki insanlardan da kaynaklanabilir (Atalay, 2010). Çatışmalar; fikir ayrılıkları, farklılıklar veya davranışların engellenmesi sonucunda gerçekleşen olumsuz bir durumdur. Psikoanalitik kurama göre saldırganlık, tüm canlıların hayatta kalma amacıyla sergiledikleri ve doğuştan getirdikleri temel içgüdülerinden biridir (Ayas, 2019). Zaman zaman saldırgan davranışlarda bulunan kişiler kimi zaman kendileride bu tür davranışlara maruz kalabilmektedir. Saldırgan davranış denildiğinde ise akla ilk gelen düşünce, bir kişinin bir başka kişiye şiddet göstermesi veya zarar verici davranışta bulunmasıdır. Bu olguları düşündüğümüzde saldırganlık, insanların günlük hayatlarında sık sık karşı karşıya geldikleri ve çevresindeki insanlarla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen davranış şekilleri olarak ifade edilebilir (Gökler, 2007; Güldü, 2020).

Bir kişinin bir başka kişiye şiddet uygulamasının, onu tehdit etmesinin ya da bir başkasına zorba davranışlar göstermesinin nedenleri farklılaşabilir. Ancak şunu da unutmamak gerekir ki tüm saldırganlık ve şiddet içeren davranışların zorbalık olduğu düşünülemez (Gökler, 2007). Zorbalığı güçlü öğrencilerin diğer öğrencilere karşı kasıtlı olarak zarar verme, yaralama veya rahatsız edici eylemlerde bulunma şeklinde tanımlayan Atalay (2010), son yıllarda alan yazında, okullarda zorbalık ve zorbalığa kurban olmanın yaygınlığı üzerine yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları okullarda zorbalığın yaygınlaştığını ve böylesine yaygın olan olumsuz bir davranışın önemle üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Akranlar arası ilişkiler; akranlar tarafından kabul edilme şeklinde olabileceği gibi tam tersi dışlanma, çatışma, akran zorbalığı ile karşı

karşıya kalma şeklinde olabilmektedir. Ancak bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için tekrarlanması, olumsuz bir duygu yaratması ve sistematik olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Olweus, 1997). Bu açıdan düşünüldüğünde “zorbalık” kavramı şiddet ya da saldırganlık kavramlarından farklılaşır. İngilizce yazımı “bullying” olan kelime Türkçede “akran zorbalığı” olarak karşılık bulmaktadır. Akran zorbalığı, güç eşitsizliğine sahip bireyler arasında, güçlü olan bireylerin güçsüz olan bireylere, özellikle, istençli uyguladığı, düzenli olarak tekrar eden, olumsuzluk barındıran, fiziki müdahaleler ya da sözel ifadeler şeklinde açıklanabilir (Gökler, 2009; Hamurcu, 2020).

Globalleşme, göçler, nüfus birikimi, hızla gelişen teknolojik gelişmelerin sonucunda insanların birbiriyle iletişim kurması kolaylaşmış, bu durum farklı kültürel değerleri yaşayan insanların birarada yaşamasını sağlamıştır. Kültürel etkileşim sonucu ortaya çıkan farklılıklar, eğitim kurumlarına da yansımıştır. Bu durum, okulların kozmopolit bir yapıya bürünmesine neden olmuştur. Kozmopolit yapının beraberinde getirdiği farklılıkların olduğu ortamlarda, kişilerarası çatışmaların doğal ve kaçınılmaz olduğu da bilinmektedir (Tatar, 2009; Türk ve Türnüklü, 2013). Kişilerarası şiddetin önlenmesi adına, eğitim ortamları içinde karşılıklı saygı ile anlayışa dayalı bir atmosferin oluşturulması ve hoşgörü değerinin benimsetilmesi ön plana çıkmaktadır (Üste, 2007). Özetle hoşgörünün günümüz dünyasında önem kazanması, insanlar tarafından benimsenmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Ersoy, 2016; Türe ve Ersoy, 2015).

Toplumlar, benimsedikleri değerleri ve hoşgörü, sevgi, saygı gibi dünyada tüm insanlığın benimsemiş olduğu değerleri, gelecek kuşaklara aktarmada eğitim kurumlarının aracılık etmesine ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda eğitim kurumları toplumun benimsediği bu değerleri öğrencilere kazandırmayı ilke edinir (Aslan, 2017). Eğitim, bireyi sadece bilişsel değil fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki açıdan da eksiksiz geliştirmeyi hedefleyen dinamik ve bütüncül bir süreçtir. Bu bütünlük içerisinde aktif rol alan ve öğrencilerine de model olan öğretmenlerden beklenen ise öğrencilere bilgi aktarmakla beraber toplumun benimsediği değerleri kazandırmak ve öğrencilerin de bu değerleri içselleştirerek fonksiyonelliğini sağlamaktır. Bu bağlamda ilk adım olarak eğitim kurumlarında hoşgörülü bir sınıf iklimi oluşmasını sağlamak gerçekleştirilebilecek en etkili yöntemdir. (Kıroğlu, Elma, Kesten ve Egüz, 2012; Kurtde Fidan ve Güleç, 2016).

“Hoşgörü” değerinin kelime olarak kökenine baktığımızda iki farklı kelimenin birleşiminden oluştuğu görülmektedir. “Hoş” kelimesi beğeni, “görü” kelimesi ise algılama, insanın doğuştan getirdiği güçlerden birisi olarak tanımlanmaktadır

(Kepenekçi, 2004). Ayrıca hoşgörü eğilimi yüksek olan insanların çevresindeki insanlarla pozitif yönde ilişkiler kurması beklenmektedir (Başaran, 1995).

Eğitimin planlanmasının, eğitim sürecinde kullanılacak öğretim programlarının tasarlanmasının Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yönetildiği bilinmektedir. MEB, eğitimde kullanılmak üzere geliştirdiği öğretim programlarında geçmişten günümüze kadar birçok değere yer vermiştir. 2005 yılı öğretim programlarında yer alan “hoşgörü” değeri, 2018 yılındaki güncellemelerde yer almamasına karşılık sevgi, saygı gibi hoşgörü değerinin öğeleri arasında yer alan değerlerin programda korunduğu bilinmektedir (Başar ve Varol, 2019; Topal, 2019; Varol, 2020). Öğretim programında da yer verilen “hoşgörü” değeri ve sevgi saygı gibi alt boyutları sayesinde öğrenciler, insan haklarına saygı duyan, bireylerin özgürlüklerini kısıtlamayan ve kendisinden farklı düşünceleri, özellikleri olan her şeye hoşgörülü yaklaşan insanlar olarak geleceğe adım atacaktlardır (Kurtde Fidan ve Güleç, 2016). Bununla birlikte Türkiye'nin önerisiyle Birleşmiş Milletler'in 1995 yılını "Hoşgörü Yılı" olarak benimsemesi, hoşgörü kavramına verilen önemin göstergesi olarak kabul edilebilir (Başaran, 1995).

Rice (2009), güvenli okul ortamlarının oluşması için farklılıklardan kaynaklanan şiddet ve zorbalık gibi davranışların azaltılması gerektiğini vurgulamış ve bu azalmayı sağlayacak en önemli gücün hoşgörü eğitimi olduğunu belirtmiştir. Hoşgörünün okullardaki sorunlarda, öğrencilerin daha uzlaşmacı olmalarını sağladığını da belirten Rice, “Hoşgörü” kavramı üzerinde de önemle durulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda toplumda gelişim ve huzurun sağlanması için hoşgörü kültürünün oluşturulması ve okullarda hoşgörü eğitiminin teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Boyacı (2015), zorba davranışların önlenabilir bir davranış olduğu düşüncesinden yola çıkarak yaptığı çalışmada, hoşgörü eğiliminin zorba davranışların azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun için “Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı (HEGP)” uygulanmış ve uygulama sonucunda programın zorba davranışları azalttığını, ancak bu azaltmadaki etkinin kalıcılığını koruyamadığı sonucuna ulaşmıştır. HEGP’nin etkisinin uzun süre kalıcılığını koruyabilmesi için çocukların hem okulları hem de aileleri tarafından desteklenmesinin gerekliliğini ifade etmiştir.

Son zamanlarda Millî Eğitim Bakanlığı’nın yapmış olduğu çalışmalardan ve basındaki haberlerden okullarda yaşanan zorbalık gibi olumsuz vakaların yükselişte olduğu görülmektedir. Bu olaylara müdahale etmek kadar önemli olan bir diğer husus önleyici çalışmaların da yapılmasıdır. Eğitim sürecinde öğrencilerin başarılı olması

herkes tarafından istenen bir durumdur. Ancak öğrencilerin okulda güvende olmaları da en az başarı kadar istenen ve önemsenmesi gereken bir husustur. Dolayısıyla bu tür olumsuzlukların yaşanmaması adına birtakım tedbirsiz çalışmaların gerekliliği kaçınılmaz olmuştur (Zengin, 2008).

Yaşamın önemli bir kesitini oluşturan okullarda verilen temel eğitim, öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede büyük bir öneme sahiptir. Örgüt içerisinde yaşanması muhtemel olumsuzlukların engellenmesinde anlayışa dayalı iletişim, insan haklarına saygı, empatik anlayışın benimsenmesi ve hoşgörü değerinin benimsetilmesi önemlidir (Üste, 2007). Okullarda hoşgörü değerinin kazandırılması ve içselleştirilmesi sürecinde ilköğretim döneminin önemli olduğu da ayrıca bilinmektedir (Çalışkan ve Sağlam, 2012).

Akran zorbalığı okullarda görülebilen, olumsuz ve istenmeyen bir durumdur. Okul ortamında öğrencilerin karşılaştıkları zorba davranışların azaltılması hatta ortadan kaldırılması, okulların daha güvenli hale getirilmesi gerekmektedir. Başarılı, özgüvenli ve sağlıklı bireylerin yetiştiği eğitim ortamlarının oluşturulması adına akran zorbalığının azalmasını sağlayacak hoşgörü değerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple okullarda artan akran zorbalığının değerlerden hoşgörü ile ilişkilendirilmesi kaçınılmaz olmuştur.

Öğrencilerin, okul ortamında karşılaştıkları zorba davranışların, hoşgörü değeri ile ilişkisinin ortaya çıkarılması; öğrencilerin daha güvenilir okullarda eğitim görmelerini sağlama, geleceğe güvenle bakan bireyler yetiştirme ve eğitimde istenilen hedeflere ulaşmada kolaylık sağlanması ve bu konudaki literatüre katkı sağlaması sağlaması açısından katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda bu araştırma da öğrencilerin zorba ya da mağdur olma düzeylerinin sahip oldukları hoşgörü değer yargılarına göre değişip değişmediği incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıf çocuklarında akran zorbalığı ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin zorbalık yapma düzeyleri cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri cinsiyete, sosyoekonomik düzeye, anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ne düzeydedir?
5. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri cinsiyete, sosyoekonomik düzeye ve anne baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Hoşgörü eğilimi, zorbalık ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin algılarına göre hoşgörü eğilimleri ile zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile akran zorbalığı durumlarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumları ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Hoşgörü, bireyler arası farklılıkları kabul edip çatışmaları azaltan, toplumda huzurun egemen olmasına yardımcı olan evrensel bir değerdir. Hoşgörü değerinin yoksunluğunda da toplumda anlaşmazlıkların ve çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Bu bağlamda, öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin belirlenmesi, okullarda şiddet ve zorbalık içeren davranışların azaltılmasında hoşgörü değerinin önemini ortaya koyması açısından önemli bulunmuştur.

Akran zorbalığı; çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olan, okul hayatları ile beraber gelecekteki yaşamlarını da etkilemesi nedeniyle ciddiye alınması gereken problemli bir durumdur (Ayrıan, 2013). Çocukların okula uyumunu bozan, eğitim sürecinden kopararak okuldan soğumasına dolayısıyla hem bilişsel hem de sosyal yönden çocukların çöküşüne sebep olan akran zorbalığına karşı önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir. Rice (2009), zorbalığın veya şiddetin bireysel farklılıklardan kaynaklandığını, hoşgörü sayesinde bu durumun aşılabileceğini ve hoşgörünün uyum sağlayıcı özelliği bulunduğunu belirtmektedir. Bazı öğrenciler için okuldaki günlerini alay edilmeden, aşağılanmadan, duygusal çöküş yaşamadan geçirmesi hoşgörünün zaferi olarak kabul edilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları, zorbalığı önlemeye yönelik çözüm yolları üretmek, zorba ya da mağdur olan öğrencilere yönelik önleyici çalışmalar yapmak, sınıf öğretmenlerinde değerler eğitimi ve hoşgörü değerinin önemine ilişkin farkındalık

oluşturmak ve sınıf öğretmenlerine rehberlik etmesi açısından yol gösterici olabilir ve bu konudaki literatüre katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkisinin incelenmesi ile ortaya çıkan sonuçlar, zorba davranışların önlenmesi, şiddet içeren davranışların azaltılması dolayısıyla öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak adına yapılacak faaliyetlere destek olması açısından önemlidir. Ayrıca değerlerden hoşgörünün geliştirilmesinin farklılıklara saygı, birlik ve beraberliği güçlendirerek çatışmaların azaltılması, huzur ve barışın egemen olduğu okul ortamlarının oluşması adına yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkinin ortaya konacağı bu çalışma, eğitim ile ilgili tüm paydaşlara yol gösterici ve literatüre katkı sağlayıcı niteliktedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- “Akran zorbalığı” ve “Hoşgörü eğilimleri”nin ölçülebilir nitelikte olduğu,
- Veri toplama aracı olarak kullanılan “Hoşgörü Eğilimleri” ve “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Çocuk Formu” ölçeğine öğrencilerin gerçekçi, doğru ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada yer alan temel sınırlılıklar şunlardır:

- Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hatay ilindeki devlet ilkokullarında okuyan öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma pandemi süreci sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen veriler COVID-19 pandemi sürecinin devam ettiği 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz yarıyılı sınırlıdır.
- Öğrencilerin, hoşgörü eğilimlerine ilişkin veriler, “Hoşgörü Eğilimi” ölçeğinin ölçtüğü özelliklerle ve öğrencilerin, akran zorbalığına ilişkin verileri “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği – Çocuk Formu”nun ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Değer: Bir bireyin yaşantısının, dâhil olduğu toplumun kültürünün ve sosyal çevre yapısının etkileşimiyle meydana gelen, önceliği kişiden kişiye değişebilen ve ancak davranışla sergilendiğinde atfedilebilen, yaşama dair inanç ve ilkelerini yansıtan soyut kavramlardır (Yıldırım, 2019).

Değerler Eğitimi: Değerlerin, sistematik ve bilinçli bir şekilde, bireylere kazandırılması sürecidir (Yıldırım, 2019).

Hoşgörü: Kendi yaşam tarzımıza uymayan farklı inanç, düşünce ve davranışları anlayışla karşılayarak onlara tahammül, saygı gösterme ve müdahale etmeme davranış ve tutumudur (Tuncay, 2020).

Akran Zorbalığı: Zorbalık, bir öğrenciye diğer güçlü öğrenciler tarafından zamanla, tekrarlanan, olumsuz ve sistematik eylemlerdir (Olweus, 1994).

Zorba: Zorba, akranlarına saldırganca, kaba davranan kişilerdir (Olweus, 1994).

Kurban: Genellikle yalnız başına bir ya da bir grup zorbanın saldırgan davranışlarına maruz kalan kişilerdir (Olweus, 1994).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde akran zorbalığı ve hoşgörü değeri ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Akran Zorbalığı

2.1.1. Zorbalığın Tanımlanması

Çocukların karakter gelişimi, davranış becerileri edinmeleri ailede başlar ve içinde bulunduğu yakın çevrede gelişim gösterir. Bu gelişmeler çocukların kişiliğinin oluşumunda önemli rol oynar ve ergenlik döneminin sonuna kadar devam eder. İkinci çocukluk döneminde okulda eğitim hayatları başlayan çocukların bu yaş grubunda kazanması gereken bir takım gelişim ödevleri bulunmaktadır. 7-11 yaş ilköğretim çocuklarının kazanması gereken bazı gelişim ödevleri;

- Kendisine karşı olumlu tutumlar geliştirme,
- Yaşadığı toplumdaki akranlarıyla uyum içerisinde yaşamayı öğrenme ve kişilerarası iletişimi güçlendirme,
- Eğitim hayatının hedeflerinden olan okuma, yazma ve sayısal işlem becerileri edinme,
- Vicdan ve değerler sistemini anlama,
- Cinsiyetine uygun davranışlar geliştirme,
- Karar alma ve uygulama becerilerinin gelişmesi adına sorumluluklar almaktır.

Eğitim, bireyde istendik davranışlar oluşturma süreci olarak düşünüldüğünde ailede ve yakın çevrede öğrenilen eksik ya da yanlış davranışların okul ortamında düzeltilmesi mümkündür (Akgünlü, Server, Düzgün ve Bükük, 2005).

Çocukların sosyal ilişkilerinde güven kazanma, değer verme, sağlıklı iletişim kurma çabalarını engelleyen nedenlerin başında saldırganlık içeren davranışlar ve olumsuz yaşantılar gelmektedir. Bu bağlamda çocukların okulda geçirdikleri süre düşünüldüğünde akranlarıyla kurdukları sosyal ilişkilerin olumsuz şekilde etkilenmesine zorba davranışlar sebep olmaktadır. Zorbalık hem bu davranışlara maruz kalan (Mağdur), hem de bu zorbalık olaylarına şahit olan (Seyirci) çocukların gelişimlerini kötü yönde

etkilemektedir. Bu olumsuz etkileşim sonucunda da ortaya birtakım istenmeyen durumlar, yaşantılar çıkmaktadır. Okul iklimi ve kültürünün bozulması, sınıf atmosferinin bozulması ve bununla birlikte öğrenmelerin gerçekleşmemesi gibi. Tüm bu olumsuz etkiler yaşamın sadece çocukluk dönemlerini etkilemekle kalmayıp yaşamlarının ileriki yıllarında da olumsuz etkisini göstermeye devam etmektedir (Şahin ve Akbaba, 2017).

Literatürde, son yıllarda çok sık duyduğumuz “akran zorbalığı” kavramı, öğrencilerin kimlik kazanmalarını, arkadaşlıklarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çocukların gelişim döneminde oldukları düşünüldüğünde bu olumsuz etkilerin yaratacağı yıkımların önlenmesi gerektiği yadsınamaz (Yıldırım, 2012).

"Zorbalık" denilince akla ilk gelen isimlerden Olweus, zorbalığın özelliklerinden tanımlanmasına, yaygınlığına ve diğer öğelerden farklılıklarına kadar birçok çalışmayla alana katkı sunmuştur. Olweus, bir davranışın olumsuzluk barındırması, sürekli tekrar etmesi, kasıtlı olarak gerçekleşmesi ve taraflar arasında güç dengesizliğinin de olmasını zorbalık olarak ifade etmektedir (Olweus, 1994, 1996, 1997, 2013; Olweus ve Limber, 2010).

Olweus, zorbalık tanımına ek olarak zorbalığı gerçekleştiren kişinin "zorba" ve zorbalık davranışları ile karşı karşıya olan kişiyi de "kurban" olarak isimlendirmektedir. Olweus, insanların zorbalığı şiddet ya da saldırganlıkla daha çok karıştırdıklarını ifade etmiştir. Bunun için zorbalığı diğer davranış türlerinden ayıran özellikleri üç alt başlıkta açıklamıştır. Bir davranışın zorba davranış olarak nitelendirilebilmesi için;

1. Taraflar arasında güç eşitsizliğinin olması,
2. Davranışların olumsuzluk, zarar verme ve kasıtlılık içermesi,
3. Bu tür davranışların sürekli olarak tekrar etmesi gerektiğini belirtmiştir (Olweus, 1994, 1997).

Güvenir (2010), akran zorbalığını bir kişinin veya bir grubun, gücünü kötüye kullanıp, karşısındakine zarar verme, incitme amacıyla; tekrarlı ve süreklilik gösteren davranışlar şeklinde açıklamıştır. Zorbalığın daha çok okul içerisinde, bahçe gibi alanlarda ise arka kısımda kalan bölgelerde veya okul yolu gibi alanlarda gerçekleştiğini belirten Ural ve Özteke (2010), zorbalığı kişi veya gruba, kasıtlı olarak zarar veren, tekrar eden, güç eşitsizliği barındıran ve zorbalığı uygulayan kişiye zevk veren davranışlar şeklinde tanımlamışlardır.

Zorbalık, bir kişinin hem fiziksel hem de zihinsel olarak gelişimine yönelik tekrar eden olumsuz davranışlar bütünüdür. Bu davranışların amacı aslında kişinin karşısındaki insan üzerinde üstün olma çabasıdır. Bu çabayı içeren davranışlar ise çocuk gruplarında

daha sık görülür. Dolayısıyla okul ortamı bu tür güç gösterilerinin en çok yaşandığı ortamlar olarak nitelendirilebilir (Bara, 2018).

Bernard ve Milne (2008), zorbalığı saldırgan davranışların bir türü olarak ifade etmişlerdir. Zorbalığın saldırganlık, alay ve şiddetten farklı olduğunu ise aşağıdaki özelliklerle açıklamışlardır:

- 1) Zorbalık, karşısındaki bireyi/bireyleri inciten bir eylemdir ve kasten gerçekleştirilir,
- 2) Zorbalık rastgele eylem olarak nitelendirilemez ve tekrarlayıcı özelliğe sahiptir, zarar verici boyutu bulunmaktadır.
- 3) Zorbalık güçlü olan kişi veya kişiler tarafından gerçekleştirilebilir.

2.1.2 Zorbalığın Saldırganlık ve Şiddetle İlişkisi

Günümüz okullarında şiddetin farklı türleri ile karşılaşmak mümkündür. “Bir hareketin, bir gücün derecesi.” (TDK, 2022) olarak tanımlanan şiddet içerikli davranışlar, arkadaşlar arasında olabileceği gibi kimi zaman çocukların öğretmenleri veya aileleri ile olan ilişkilerinde de ortaya çıkabilir (Bara, 2018).

Saldırganlık, “Başkalarını incitme amacıyla yapılan her türlü davranış ya da eylem.” şeklinde tanımlanmıştır (Ayas, 2019). Genellikle fiziksel, sözel ve doğrudan veya dolaylı olarak gerçekleştirilmektedir. Şahin ve Akbaba (2017) saldırganlığı; insanın karşısındaki insana zarar verme amacıyla yaptığı, yıkıcı etkiler bırakmayı hedefleyen davranışlar olarak tanımlamıştır. Kuramsal olarak saldırganlığı açıklamaya çalışan birçok kuram bulunmaktadır. Psikoanalitik kuram, saldırganlık dürtüsünün doğuştan geldiğini savunmaktadır. Tıpkı açlık, susuzluk gibi saldırganlığın da insan vücudunda üretilen bir güdüdür. Biyolojik kuram saldırganlığın insan fizyolojisinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Sosyal öğrenme kuramı ise saldırganlığı sonradan öğrenilmiş bir davranış olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda bu tür davranışların değiştirilme ya da önlenilme durumlarının olduğunu savunmaktadır. Saldırganlık içeren davranışların model alarak, pekiştirilerek öğrenildiğini ileri sürmektedir (Ayas, 2019; Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

Çocukların, yaşlılarıyla iletişim kurduğu ve iletişimlerini güçlendirdiği ortamlardan biri de okullardır. Okulda geçirdikleri zaman diliminde gerçekleştirilen davranışların bazıları olumsuzluklar içerebilir. Bu olumsuzluklardan birisi de zorbalıktır. Zorba davranışları gerçekleştiren, maruz kalan ya da bağlantısı olmadığı halde zorbalık

olaylarına tanık olan öğrencilerde negatif yaşantılar kaçınılmazdır. Bu bağlamda okul atmosferinde bulunan tüm bireylerin zorbalığa karşı bilinçlendirilmesi gerekmektedir (Ayas, 2019; Şahin ve Akbaba 2017).

Zorbalığı, şiddet veya çatışmalardan ayırt eden üç farklı özellik bulunmaktadır:

1. Kasıtlı olarak yapılması,
2. Birden fazla kez gerçekleştirilmesi,
3. Taraflar arasında (zorba-kurban) güç eşitsizliğinin olması.

Bu özelliklere dayanarak zorbalığın tek taraflı gerçekleştirildiği söylenebilir. Zorba tarafında yer alan kişi, gücünü kurbanı karşı kötü yönde kullanmaktadır (Shore, 2009).

Sonuç olarak hem saldırganlık hem zorbalık kavramlarının kurbanlara zarar verdiği ifade edilebilir. Saldırganlık zorbalık kavramından daha geneldir. Ancak her iki kavramda içeriğinde karşısındaki insana zarar verici davranışları barındırdığından birbirleriyle benzerlik göstermektedir (Şahin ve Akbaba, 2017).

2.1.3. Zorbalık Statüleri

2.1.3.1. Zorba Öğrencilerin Özellikleri

Zorba statüsündeki öğrenciler zorbaca davranışları başlatma ve devam ettirme konumunda olan kişilerdir (Gürhan, 2017). Zorba davranışlarda bulunan çocukların sahip olduğu özellikler genel olarak; kurban öğrencilerle empati kurmaktan kaçınırlar, başkaları üzerinde hüküm sürmek için güç kullanmaya ihtiyaç duyarlar, kaygılı, güvensiz ve düşük özdeğere sahiptirler ve akranlarına göre özellikle erkek öğrenciler fiziksel olarak daha güçlüdürler (Ayas, 2019; Güvenir, 2010; Hussian ve Sharma, 2014). Ders başarılarına bakıldığında genellikle düşük düzeyde başarı gösteren bu öğrenciler, ayrıca okul kurallarına uyma konusunda da sıkıntı yaşamakta ve yaşatmaktadırlar (Gürhan, 2017).

Bu grup öğrenciler bencildirler ve soğuk davranış sergilerler. Tartışma, kavga etme, lakap takma, aşağılama gibi olumsuz davranışlara meyillidirler. Sorumluluk, görev alma ve karar verme becerileri yeterince gelişmemiştir. Okula uyum, devam ve okul sevgisi gibi sorunları vardır. Disiplin suçlarını işlemeye meyillidirler (Şahan, 2020). Zorbalık yapan öğrenciler kurban seçiminde kendilerine daha az benzeyen ve kendilerini daha az savunabilen öğrencileri hedef olarak belirlerler (Bernard ve Milne, 2008).

Zorba davranışları gerçekleştiren çocukların aile yapılarına bakıldığında genellikle saldırganlık ve çatışmaların çok yaşandığı görülmektedir. Buna bağlı olarak

aile yapılarında rol model alabilecekleri büyüklerde de istismar yaygın bir davranış şeklidir. Akranlarıyla sosyal ilişkilerinde bazı sorun ve yetersizlikler görülmektedir (Güvenir, 2010). Dürtüsel olarak bu statüdeki çocuklar saldırganlığı sadece akranlarına karşı değil bazen öğretmenlerine ya da ailelerine karşı da gerçekleştirmektedirler. Bu olumsuz davranışlar sonucunda duygusal olarak suçluluk hissi, utanma veya mahcup olma durumunu pek yaşamamaktadırlar. Zorbalık yaptıkları kişilere karşı empatiyi çok düşük düzeyde kurarlar. Zorba statüsündeki öğrenciler, genellikle lider pozisyonunda olan öğrencilerle özellik olarak karıştırılırlar. Çünkü zorbalar da kendinden emindirler, kurbanlara göre daha güçlü ve dayanıklı bir yapıya sahiptirler. Baskın karakterleri ön plandadır. Akranlarına göre popülerlikleri daha fazladır (Besag, 1989).

Ailede sevgi görmeden yetişme, hayatında mutsuzluğun egemen olması, kendisine değer vermeme, sahip olduğu gücü kullanmaktan haz alma, çocuğun aile tarafından şımartılarak büyütülüp her isteğinin yerine getirilmesi zorba davranışları sergileme nedenleri olarak sıralanabilir (Gürhan, 2017).

2.1.3.2. Kurban Öğrencilerin Özellikleri

Kurban statüsündeki öğrenciler zorbaca davranışlara maruz kalan kişilerdir (Gürhan, 2017). Zorba davranışlara maruz kalan çocukların sahip olduğu özellikler genel olarak; özsaygıları düşüktür, utangaç ve içine kapanık bireylerdir. Fiziksel olarak güçsüzdürler ve bu nedenle zorba davranışlara boyun eğme ihtimalleri yüksektir. Zorba davranışlarla karşılaştıklarında genellikle ağlama, kaçınma gibi davranışlar sergilerler. Genellikle sevilmediklerini, istenmediklerini veya sevmeye değer olmadıkları düşüncesine sahiptirler. Mağdur çocukların ailelerine bakıldığında genel olarak aşırı koruyucu eğilim göstermektedirler (Ayas, 2019; Güvenir, 2010; Shore, 2009; Şahan, 2020; Vyas, 2014). Hassas ve güvensiz yapıya sahiptirler. Küçük yaşlarda zorba davranışlarla karşılaşan çocuklar genelde ağlama ya da geri çekilme davranışı gösterirler. Kendilerini başarısız olarak görür ve kendilerinde istenmedikleri düşüncesi hakimdir. Okul ortamında yalnızdırlar ve sınıflarında iyi arkadaşları bulunmamaktadır (Besag, 1989; Güvenir, 2010).

Kurban öğrencilerin okuldaki vakitleri genel olarak endişeli ruh haliyle geçmektedir. Bu çocuklar ne zaman ve nerede zorbalığa uğrayacaklarını bilmedikleri için genel olarak huzursuz, endişeli ve güvensizdirler. Tüm bu nedenler onların okuldan uzaklaşmalarına, okul etkinliklerine katılmamalarına, depresyon veya intihar girişiminde

bulunmalarına sebep olabilmektedir (Besag, 1989; Ural ve Özteke, 2010). İletişimde zayıf durumda kalıp bu olumsuzluktan kurtulmak için konuşmamayı da tercih edebilmektedirler. Ek olarak kurban statüsündeki öğrencilerde zorbalık davranışları sonucunda tırnak yeme, konuşurken kekeleme ya da yerinde sabit duramayıp sallanma gibi davranışlar da görülebilmektedir (Besag, 1989).

2.1.3.3. Zorba-Kurban Öğrencilerin Özellikleri

Zorba-Kurban öğrenciler, bazen kurban durumunda iken bazen de zorbalığı yapan kişilerdir. Bu durum çocukların hangi konumda olduğunu görmemizi zorlaştırmaktadır (Ayas, 2019). Bu statüdeki öğrencilerin hangi zaman diliminde hangi statüde olduklarını anlamının zor olması nedeniyle aslında zorba statüsündeki öğrencilere göre daha yüksek tehlike arz etmektedir. Eğer zorba davranışlara maruz kalıyorlarsa bu karşısındaki bireylerin daha güçlü olduğu anlamına gelir ve böyle bir durumda benlik saygılarını kurtarabilmek adına daha güçsüz bir bireye zorbalık yapma yolunu seçmektedirler. Zorba öğrencilere göre saldırganlık düzeyleri daha yüksektir. Arkadaşlık ilişkileri gelişmediği için yalnızlık duygusunu yoğun yaşamaktadırlar (Gürhan, 2017). Kendilerine güvensizdirler, sosyal becerileri ve problem çözme becerileri de zayıftır (Shetgiri, 2013).

2.1.3.4. Seyirciler/İzleyiciler (Katılmayanlar)

Zorbalık statülerindeki son kategori olan katılmayan ya da izleyiciler, aslında zorbalık olaylarına bütünüyle şahit olan, zorbalık yapan kişileri gören ve zorbalık olaylarının seyrini bilen kişilerdir (Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011). Seyirci grubundaki öğrenciler zorbalık davranışlarına tanıklık ettiklerinde bazen sessiz kalıp izlerken bazen de tanıklık ettikleri bu olaya karşı tepki göstermektedirler. Tepki gösterdiklerinde zorbalık olaylarında azalma durumu gözlenebilecekken bu grupta yer alan öğrenciler bir sonraki zorbalık olaylarında kendilerinin kurban olma ihtimallerini düşünerek sessiz kalmayı tercih ettikleri düşünülebilir (Ayas, 2019). Bu bağlamda zorbalığa tanıklık eden öğrencilerin aslında bu durumu öğretmenlere aktarması gerektiği ve bunun bir sorumluluk olduğunun bilinci kazandırılması gerekmektedir. Zorba davranışlara tanıklık eden seyirciler, kurban olarak kendilerinin olmamasını teselli olarak görebilir, korktukları ya da bu davranışların kendilerini ilgilendirmediği düşüncesi ile bu olaylara dahil olmak istemediklerini belirtebilirler. Bu noktada okul olarak öğrencilerin bu konuda yeterince

bilgilendirilip zorbalığın durdurulması gerekliliği öğrencilere anlatılmalı ve bu sorumluluk kazandırılmalıdır (Rigby, 2007).

İzleyici statüsündeki öğrenciler genellikle dört farklı davranış sergileyebilmektedirler. Bunlardan birincisi zorbalık olaylarına karışmayıp sessizce beklmeleri, ikincisi olayın gerçekleştiği mekan ya da ortamda uzaklaşmaları, üçüncüsü zorba statüsünde yer alan bireyi daha fazla kışkırtmaları ve dördüncü davranış şekli olarak da zorba olan bireye yardımcı olarak süreç içerisinde kendilerinin dahil olmaları şeklindedir (Coloroso, 2011; Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011). Küçük yaşlardaki çocuklarda zorbalığa tanık olmanın sonucunda moral bozukluğu ve kaçınma davranışları gözlenmiştir. Bu durum zorbalığa tanık olan çocukların sıranın kendisine geleceği endişesinden kaynaklanmaktadır (Güvenir, 2010).

İzleyici statüsünde yer alan öğrencilerin zorbalık olaylarına tanık oldukları halde müdahalede bulunmama nedenlerinden bazıları; zorba statüsündeki kişiler ile arkadaşlık ilişkilerinin olması, herhangi bir müdahalede bulunduklarında zorba olan kişilerin kendilerine de zarar verebileceği endişesi, yaşanan olumsuzlukta kendileri ile bağlantı kurmaması, diğer arkadaşlarının gözünde laf taşıyan biri olarak görülmek istenmemesi, kurban statüsünde olan kişilerle arkadaşlık ilişkilerinin olmaması ya da kötü olması, olaya müdahale edecek yeterli cesarete sahip olmamaları sayılabilir (Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

2.1.4. Zorbalık Türleri

Zorbalığın çok çeşitli türleri olmakla birlikte araştırmacılar arasında sınıflandırma konusunda henüz görüş birliğine varılamamış ancak çeşitli zorbalık türleri veya biçimleri tanımlanmıştır. Bunlar içerisinde en yaygın olan sınıflama doğrudan fiziksel zorbalık (itme, tekme, vurma, yumruklama, tokat atma, bastırma, boğma, kurbandan zorla bir şeyler alma, çelme takma, saç çekme, korkutma vb.) gibi fiziksel saldırıları içerdiğinde barındırmaktadır. Doğrudan sözlü zorbalık (lakap takma, can sıkıcı bir şekilde oyun oynama, psikolojik yıldırma, onur kırıcı davranma, alay etme, küçük düşürme, tehdit etme vb.) gibi sözlü taciz ve yıldırma davranışlarını barındırmaktadır. Dolaylı zorbalık ise (söylentiler, sosyal dışlanma, yalnız bırakma, ağır sorumluluklar verme vb.) temelde ilişkisel saldırganlıktan oluşur ve mağdurların itibarını zedeleyerek sosyal dışlanma şeklindedir (Bernard ve Milne, 2008; Çinkır, 2006, akt. Hamurcu, 2020; Çevik, 2021;

Gürhan, 2017; Güvenir, 2010; Olweus, 1994, 2013; Rigby, 2007; Rigby, Smith, ve Pepler, 2004; Ural ve Özteke, 2010; Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

Şahin ve Akbaba (2017), zorbalık türlerini sözel zorbalık (isim takma, dedikodu çıkarma gibi), fiziksel zorbalık (itme, yumruklama, tekmeleme, silah kullanma), duygusal zorbalık (dışlama, alay etme), başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı (bir başkasına ait eşyalara zarar verme), saklama zorbalığı (değerli eşyaları zorbaca saklamak), ırkçı zorbalık (etnik köken, beden ve şive ile alay etme, kılık kıyafet ile dalga geçme), davranış zorbalığı (karşısındaki kişiye yumruk gösterme), bozucu zorbalık (arkadaşlarının çalışmalarını sabote etmek veya engellemek) ve cinsel zorbalık (istenmeyen fiziksel temaslar ve küfür) olmak üzere 9 farklı şekilde sınıflandırmıştır.

Okul zorbalığına yönelik bir başka sınıflandırma ise fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve ilişkisel zorbalık şeklindedir. Fiziksel zorbalık vurmak, itmek, tükürmek gibi fiziksel davranışları kapsamaktadır. Sözel zorbalık, lakap takma veya karşısındaki bireye hakaret ederek incitme gibi davranışları kapsamaktadır. İlişkisel zorbalık ise mağdurun arkadaşlık ilişkilerine zarar verme ve yönlendirme davranışlarını kapsamaktadır (Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

2.1.5. Zorbalığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi

2.1.5.1. Cinsiyet

Zorbalığın, son yıllarda endişe verici şekilde yaygınlaştığını gösteren birçok araştırma mevcuttur. Zorbalık tek bir birey tarafından gerçekleştirilebileceği gibi bir grup tarafından da gerçekleştirilebilir. Yapılan araştırmalar erkek öğrencilerin sözlü ya da fiziksel zorbalığa daha çok yatkın olduklarını gösterirken kız öğrencilerin daha çok dedikodu yayma, dışlama gibi dolaylı zorbalığa yatkın olduklarını göstermektedir (Ayas, 2019; Güvenir, 2010; Shore, 2009; Ural ve Özteke, 2010; Vyas, 2014; Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

Ural ve Özteke (2010), zorba öğrencilerin yaşlarına göre daha agresif davrandıklarını ve şiddet barındıran davranışlara hoşgörü eğilimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Zorbaların güç üstünlüğünü kurbanlar üzerinde uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyet açısından da erkek öğrencilerin zorbalık davranışlarını gerçekleştirmelerinin kızlara göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırma sonuçları erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla mağdur statüsünde olduğunu ve zorbalık türü olarak fiziksel zorbalığın yaygın olduğunu

göstermektedir. Kız öğrencilerde ise mağdur statüsündeki öğrencilerin karşılaştığı zorbalık türünün daha çok söylenti yayma, dedikodu çıkarma, dışlama, iftira atma gibi dolaylı zorbalık şeklindedir (Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011). Türkiye’de yapılan çalışmalar erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba davranışlar sergilediği ve zorba davranışlara maruz kaldıklarını göstermektedir (Pişkin ve Ayas, 2005).

2.1.5.2. Yaş

Zorba davranışlara maruz kalma yaş durumu küçüldükçe artmakta iken yaş arttıkça zorbalığa maruz kalmanın azaldığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Ayas, 2019; Rigby, 2007; Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011). Bu durum yaşın ilerlemesiyle çocukların akran zorbalığına karşı koyabildiklerini göstermektedir. Ek olarak yaşın büyümesi ile birlikte fiziksel gelişimin de gerçekleşmesi sonucu kişinin kendisinden fiziki olarak daha güçlü kişilerle karşılaşma oranının düştüğü söylenebilir (Ayas, 2019). Zorba davranışların anaokulu kademesinde başladığını ve ortaöğretim kademesine kadar devam ettiğini belirten Şahin ve Akbaba (2017), yaş durumlarının artmasıyla zorba davranışların azaldığını belirtmişlerdir. Güvenir (2010), çocukların yaş almasıyla beraber zorbalıkla mücadelede yeni stratejiler geliştirmelerinden ve fiziksel olarak büyüme sonucu kendisinden büyük olanların azalmasından dolayı akran zorbalığının azalma yönünde ilerlediğini ifade etmiştir.

Çocukların büyüdükçe zorbalık türlerinde de farklılaşmalar görülmektedir. Küçük yaş gruplarında fiziksel zorbalık yaygın durumda iken yaş büyüdükçe yerine sözlü ve dolaylı zorbalık yaygın hale gelmektedir. İlköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte de zorbalık görülme sıklığı atmaktadır (Bernard ve Milne, 2008; Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

Zorbalığın küçük sınıflarda büyük sınıflara oranla daha yaygın görüldüğü ve üst sınıfta okuyan öğrencilerin kendinden küçük sınıflardaki öğrencileri kendilerine kurban olarak seçmesinden dolayı küçük sınıfta öğrenim gören çocukların genelde kurban olduğu araştırmalarda ortaya konmuştur (Ayas, 2019). Yaman, Eroğlu ve Perker (2011) ise öğrencilerin, beraber daha çok vakit geçirdiği öğrencilere yani sınıf arkadaşlarına zorbalık yapma eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bunun aksini düşünselerde yapılan araştırmalar öğrencilerin daha çok arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kaldıklarını göstermektedir.

2.1.5.3. Sosyoekonomik Düzey

Alanyazında ailelerin sosyoekonomik durumları ile zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Genel olarak üç farklı kategoride (düşük, orta ve yüksek) ele alınan sosyoekonomik düzey ile ilgili sonuçlar ve oranlar farklılık göstermektedir. Bazı araştırma sonuçları zorbalığa maruz kalma ya da zorbalık yapma durumları ile sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı farklılıklar göstermezken bazı araştırmalarda anlamlı farklılıklar görülmektedir. Gökler (2007), aile içi iletişimlerin, anne-babaların çocuklar ile olan iletişimi ve tutumunun, ailelerin içinde bulunduğu kültürel ve ekonomik düzeyin çocuklarda zorbaca davranışların görülmesinde etkisi olduğunu ifade etmiştir. Şahan (2020), sosyoekonomik düzey olarak dezavantajlı durumda olan toplumlarda zorbalığın daha çok yaşandığını belirtmiştir.

Güvenir (2010), öğrencilerin zorba ya da mağdur konumunda olmalarının ailelerin sosyoekonomik düzeyleriyle ilişkilendirilmesini doğru bulmamakta, her düzeyden gelen ailelerin çocuklarının zorba ya da mağdur statülerinde olabileceğini belirtmiştir. Buna karşılık gerçekleştirdikleri çalışmalarda zorba ya da mağdur statüleri ile sosyoekonomik değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunan çalışmalar da mevcuttur. Ailenin sosyoekonomik düzeyini saldırganlık içeren zorba davranışlar ile bağdaştırmanın anlamsız olduğunu belirten Olweus, düşük düzeyde sosyoekonomiye sahip olmanın zorba ya da mağdur olma ile ilişkilendirmenin doğru olmadığını belirtmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip ailelerin de iyi anne-baba olabileceklerini de gerekçe olarak sunmuştur (Olweus 1993; akt. Gökler, 2007).

2.1.5.4. Anne-Baba Eğitim Durumu

Araştırmalar, ailelerin çocukların davranış geliştirmede önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Şahan, 2020). Şiddet, saldırganlık, zorbalık öğrenilen davranış türleridir. Bu noktada ailelerin yetiştirdikleri çocuklara rol model olduklarını unutmamaları gerekir (Ayas, 2019). Ev ortamında sorunların çözümünde ailelerin başvurduğu yolu, çocuklarda kendi yaşadıkları sorunların çözümünde kullanırlar. Bu nedenle çocuk yetiştirme sürecinde ailelerin tutumu (aşırı katı ya da aşırı hoşgörülü olma), aile bireylerinin birbiri ile olan iletişimi, çocuğu yetiştiren bireylerin duygusal yaklaşımı, çocuğun ev ortamında davranışlarının denetlenmesi gibi etkenler çocuğun kişilik gelişimini etkileyecektir (Güvenir, 2010).

Otoriter davranışlarla çocuklarını büyüten aileler, çocukları ile aralarındaki iletişimi ve bağı düşürür. Böylece çocukların ileriki yaşamında özgüvensiz olmalarına sebep olarak mağdur olma ihtimallerini arttırırlar ya da tam tersi arkadaşlarına karşı güç üstünlüğü sağlamaya çalışabilirler (Çevik, 2021). Zorba statüsünde olan çocukların aile yapılarında en temel özelliğin disiplini sağlarken kullandıkları yöntemlerin göze çarptığı ifade edilmiştir. Zorba, mağdur ve zorbalıkla hiçbir şekilde karşılaşmamış çocukların ailelerinin durumlarına bakıldığında zorba statüsündeki çocukların ailelerinde aile içi anlaşmazlıkların yaygın olduğu belirtilmiştir. Mağdur statüsünde olan çocukların aile yapılarında ise en belirgin özellik aşırı koruyucu tutuma sahip olmalarıdır (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011).

2.1.6. Zorbalığın Sonuçları Olarak Bireylerdeki Etkileri

Bireylerin çocukluk yılları fiziksel, sosyal, duyuşsal, ahlaki ve psikolojik alanlarda gelişim ve değişimlerin yaşandığı, geleceğe yönelik davranışların, kişiliklerinin temelini atıldığı yıllardır. Bu dönemdeki çocuklar yaşadığı toplumdaki bireylerle (aile, arkadaş, akranlar vs.) sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. Bu etkileşim sonucunda bireyler içinde bulundukları sosyal çevrede kendi benliklerini kabul etme ve çevresi tarafından kabul görmeye yönelik algılarını oluştururlar. Akran zorbalığı daha çok okullarda gerçekleşen, istenmeyen ve çocukların hem o dönemlerini hem de ileriki yaşamlarını olumsuz yönde etkileyecek bir durumdur. Bu etkilerden birisi de çocuğun temel haklarından olan eğitim hakkının olumsuz yönde etkilenmesidir. Bu noktada bu olumsuzluklara kilit vurmamak okul-aile gibi çocukla ilişkili olan tüm birimleri yakından ilgilendirmektedir (Şahan, 2020).

Zorbalığa maruz kalan mağdurlarda anksiyete, düşük benlik saygısı, depresyon hatta daha da ileri derecede intihar düşünceleri gibi acı verici ve kalıcı psikolojik izler görülebilir. Mağdurlar, deneyimlediği bu olaylar sonucunda okulu güvensiz ve kaygı uyandıran bir ortam olarak görebilirler. Okul ortamına katılmaktan korkabilirler (Shore, 2009). 3000 ilkokul öğrencisi ile gerçekleştirilen bir araştırma sonucu akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda sıklıkla uyku problemi, altına kaçırma, karın ağrısı, mutsuz olma ve baş ağrısı problemleri saptanmıştır. Bir başka problem durumu da az rastlanılsa da sonucu en ağır ve ciddi olanı çocukların intihara teşebbüsüdür (Güvenir, 2010).

Zorbalık olaylarında sadece zorbalığa maruz kalan mağdurlar değil, zorbalık olaylarına tanık olan öğrenciler de etkilenmektedir. Seyirciler olarak nitelendirilen bu

gruptaki öğrencilerde de korku ve endişe görülebilir. Okul çalışmalarına katılımlarını engelleyebilir. Bu da okul başarılarını düşürebilir. Zorbalık olaylarına tanık olan öğrencilerde zorbalığa uğrama endişesi ve korkusu görülebilir. Bunun sonucunda odaklanamama problemi de ortaya çıkabilir (Shore, 2009; Çevik, 2021; Ural ve Özteke, 2010). Yapılan araştırmalar zorba davranışlarla karşılaşan kurbanların depresyon, yalnız kalma, arkadaşları tarafından istenmeme gibi problemli davranışlarla karşılaştıkları görülmektedir. Ayrıca cinsiyet fark etmeksizin okula yönelik tutumlarda olumsuz yönde (okulu sevmeme, okula gelmeme isteği ve okul ortamında mutsuz olma gibi) değişiklikler gözlenmektedir (Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

Zorbalık sadece zorba davranışlara maruz kalan kurbanları değil; tüm okul atmosferini, okul güvenliğini ve okulun tüm sosyal faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ural ve Özteke, 2010). Ayrıca zorbalık çocuğun güvenli bir eğitim ortamında eğitim alma hakkını engellemekle kalmaz, çocuğun akademik başarısını, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerini de olumsuz yönde etkiler (De Wet, 2005).

2.1.7. Zorbalığın Yaygınlığı ve Belirtileri

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde her ülkedeki oran ya da sayılar değişse de zorbalığın yaygın bir problem olduğu görülmektedir. Bazı araştırma sonuçlarına göre de azımsanmayacak kadar yaygın olduğu görülen akran zorbalığının Türkiye’de de önemli bir sorun olduğu ve öğrencilere ciddi zararlar verdiği görülmektedir (Ayas, 2019).

Bu bağlamda çocukların neden zorba davranışlara maruz kaldıkları düşünüldüğünde Bernard ve Milne (2008), bu durumu 5 farklı alt başlıkta belirtmişlerdir:

- 1) Öncelikle hedef tarafından algılanan düşmanlık faaliyetlerinin intikamını alma çalışmaları,
- 2) Kendi gücünü gösterip akranları arasındaki liderlik statüsünü koruma,
- 3) Hedeflediği akran grubuna dahil olabilme amacı,
- 4) İstediklerini elde edebilme amacı,
- 5) Kendi düşünceleri ile sahip olduğu gücü ve öz kimliğini daha da yüceltme isteği.

Yurt dışında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde zorbalığın yaygın bir saldırganlık türü olduğu ortaya çıkmaktadır. 1983’te Norveç’te 130.000 öğrenci ile yapılan araştırma sonucu öğrencilerin %9’unun zorbalığa maruz kaldığı, %7’sinin ise

zorba olduğu ortaya çıkmıştır. ABD’de yapılan çalışma sonuçları genel olarak mağdurların oranının %6 ile %78 arasında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Kanada’ da yapılan çalışmalar zorbalık yapma oranının %6 ile %15 arasında; kurban olma oranının %8 ile %10 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İngiltere’de kurban olma oranları %4 ile %75 arasında, zorba olanların oranı %10 ile %17 arasındadır. İrlanda’da bu durum ilköğretim kademesi için zorba olma oranları %26 ile %31 arasında iken kurban olma oranları %30 civarında olduğu ortaya çıkmıştır (Yaman, Eroğlu ve Perker, 2011).

Türkiye’de yapılan araştırmaların birinde Gökler (2007), ilköğretim öğrencilerinde akran zorbalığını çeşitli değişkenler açısından incelemesi sonucunda kurban statüsündeki öğrencilerin oranını %27, zorba statüsündeki öğrencilerin oranını %10, zorba-kurban statüsündeki öğrencilerin oranını %21 ve katılmayanlar statüsündeki öğrencilerin oranını ise %41.70 şeklinde bulmuştur. Atik ve Kemer (2008), öğrenciler arasında akran zorbalığının yaygınlığını saptamaya çalıştıkları araştırmalarında katılımcıların %18.8’inin kurban, %7.2’sinin zorba, %5.6’sının zorba-kurban ve %68.3’ünün katılmayanlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Burnukara ve Uçanok (2012), yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe ile liseye devam öğrencilerde zorbalık olaylarının statü dağılımını zorba %5.1, kurban %17.2, zorba-kurban %9.6 ve katılmayan statüsünde de %68.1 olduğunu belirtmişlerdir. Doğan Çevirgen (2018), araştırma sonucunda katılımcıların %7.7’si geleneksel akran zorbalığında kurban statüsünde, %4.3’ü zorba statüsünde, %7’si zorba/kurban statüsünde, % 81’i karışmayan statüsünde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Tekce (2019), araştırmasında katılımcılarının 11’ inin (%1.9) zorba, 164’ ünün (% 27.8) kurban, 271’ inin (% 45.9) zorba-kurban ve 144’ ünün (% 24.4) katılmayanlar statülerinde olduğunu saptamıştır. Kurt (2019), araştırmasındaki katılımcıların %44.5’inin zorbalığa maruz kaldığını ve %16.5’inin de zorbalık yaptığını belirtmiştir. Özetle, zorbalığın yaygınlığı ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmaların bulguları farklı sonuçlar gösterse de, zorbalığın ciddi anlamda ve oranlarda yüksek olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

2.1.8. Zorbalığın Önlenmesi ve Öğretmenlerin Rolü

Shore (2009), zorbalıkla baş etmenin en etkili yollarını 9 kategoride toplamıştır. Bu yollardan ilki sınıf ortamında işbirliği ve şefkate dayalı ortamların yaratılması şeklinde ifade edilmiştir. Bununla beraber hoşgörü, saygı ve sorumluluk değerlerini ileten eylemlerin öğretmenler tarafından da modellenmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur.

Ayas (2019), okullarda zorbalıkla mücadelede sadece yönetici ve öğretmenlerin değil okulda görevli olan tüm kişilerin birlikte mücadele etmesi gerektiğini ve böylelikle zorbalıkla mücadelede yol alınabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler ve kurum olarak okullar öğrencilerin kendilerini değerli ve güvende hissettikleri, olumlu bir atmosfer yaratmaktan sorumludurlar (Campbell, 2011).

Tsang, Hui ve Law (2011), okul zorbalığıyla mücadelede uyumlu okul kültürünün sağlanmasının önemli olduğunu ve bu kültürün yerleştirilmesi sürecinde öğretmenlerin sürece dahil edilmesinin bazı avantajları bulunduğunu belirtmişlerdir. Şiddetsizlik ve hoşgörünün tüm öğrencilere kazandırılabilmesi ve okulun değerleri olarak vurgulanabilmesi için öğretmenlerin zorbalıkla mücadele temalarını okul gelişimsel rehberlik programları ve değerler eğitimi programlarına entegre edebilecekleri vurgulanmıştır. Ayrıca rol-model olan öğretmenler, kabul, saygı, hoşgörü ve bağışlama gibi tutumları geliştirebilir ve bunların önemini kişiler arası ilişkiler ve sosyal uyumla ilişkilendirebilir.

Le Menestrel (2020), çocukların okulda geçirdikleri süre göz önünde bulundurulduğunda zorbalıkla mücadelenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu mücadelede okulda görev alan tüm personelin sağlıklı arkadaşlık ilişkilerini teşvik edici rolde olmaları ve zorbalık durumlarının hafife alınmayarak, görmezden gelinmeyerek mutlaka müdahale edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personellerin zorbalığa karşı nasıl müdahale edecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği de vurgulanmaktadır. Bununla birlikte okuldaki kuralların tutarlı olması ve adil şekilde uygulanması da zorbalıkla mücadeleye katkı sağlayıp zorba davranışların azalmasına destek sağlayacağı belirtilmiştir.

Tüm öğretmenler ve okuldaki diğer personellerin, öğrenci davranış kurallarını, her öğrencinin okulda kendini güvende hissetme hakkına sahip olduğunu, okul kuralını ihlal ettiği için zorbalık davranışının hoş görülmeceğini/kabul edilemeyeceğini açıkça belirtmeleri ve hatırlatmaları çok önemlidir. Ayrıca bazı araştırmalar, okullarda bir yetişkin tarafından kabul görüp takdir edilen öğrencilerin okulun olumlu atmosferini bozacak davranışlardan kaçındıklarını ortaya koymuş ve istedik davranışların arttığı sonucuna ulaşmışlardır (Bernard ve Milne, 2008).

2.2.Değer ve Değerler Eğitimi

2.2.1.Değer Kavramı

Türk Dil Kurumuna göre değer; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.” şeklinde tanımlanmaktadır.” (TDK, 2022). Bacanlı (2011), değer kavramını “Toplumsal açıdan ele alındığında bir kültürün, bir toplumun bireylerinin paylaştığı tercihleri, istenirlikleri.” şeklinde tanımlamaktadır. Uygulanmakta olan İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) değerler; “Hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Değer, insanların yaşadığı sosyal çevre ile etkileşimi sonucu içselleştirip ve davranışlarını şekillendirecek, yönlendirecek standartlardır (Akbaş, 2004).

Güneş (2015), “Değerler bireylerin düşünme biçimine, davranışlarına, bireysel ve toplumsal yaşamına yön veren ilkelerdir.” şeklinde tanımlamasını yapmış ve değerlerin insanların sosyal hayatına düzenleme getirdiğini, insanlar arası bağlılığı güçlendirdiğini eklemiştir. Toplumların ya da bireylerin hedeflediği nitelikleri (sevgi, saygı, hoşgörü, eşitlik vb.) temsil eden değerlerdir. Değerlerin daha çok olumlu yönde işlevleri (barışı sağlama, iletişimi güçlendirme, etkileşimi artırma, çatışma ve problemleri çözüme kavuşturma, birlikte yaşam becerilerine destek olma gibi) bulunmaktadır.

Demircioğlu ve Tokdemir (2008), değer kavramını “duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular” şeklinde tanımlamıştır. Ek olarak da gerçekleştirilen her davranışın temelinde değerlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Aydın’a (2010) göre değer; “arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu; ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir.” Hökelekli (2010) ise değer kavramını “İnsan davranışlarına yol gösteren, rehberlik eden inanç ve kurallardır.” şeklinde tanımlamıştır. Değerlerin insan davranışları üzerinde etkili olduğunu, davranışların uygunluğunu, üstünlüğünü, ahlaki uygunluk durumunu gösteren kalıplar olduğunu ifade etmiştir.

Değerler, toplumsal yaşamı düzenli hale getiren ve birlikte yaşamı, beraber hareket etmeyi sağlayan inançlardır (Alkış Küçükaydın, 2021). Bir diğer tanım ise insanı tamamlayan ve diğer canlılardan ayıran temel nitelikleri barındıran, davranışlara yön veren inançlardır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020; Tezcan, 2018).

Tezcan (2018), değerlerin insan davranışları üzerinde düzenleyici etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca “İnsanları sevme, uyum içerisinde olma, kendi dışında

başkalarında mutlu olmalarını isteme, iyi insan olma, dost edinme, yardımsever olma” gibi değerlerin insanların en çok tercih ettikleri ve benimsedikleri değerler olduğunu belirtmiştir. Ulusoy ve Arslan (2019); değerleri iki farklı durum arasında birini diğerine karşı isteme eğilimi şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca değerlerin insan davranışlarının kaynağı olduğunu ve istenen ya da istenmeyen durumların anlaşılmasında yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Toplum düzeni içerisinde olumlu düşünce ve davranışların arttırılmasını, olumsuz düşünce ve istenmeyen davranışların olumlu hale gelmesini sağlayan yine değerlerdir.

Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda değerlerin insan davranışlarının üzerinde etkili olduğu düşüncesi yaygındır. Değerlerin, insan davranışlarını etkilediği, duygu ve düşüncelere yön verdiği veya gerçekleştirilen davranışları açıklamada yardımcı olduğu düşünülmektedir (Dilmaç ve Aydoğan, 2010; Kuşdil, ve Kağıtçıbaşı, 2000).

2.2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde değerler kavramının farklı kategorilerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Değerler; bireysel değerler ve iş değerleri, amaç ve araç değerler, milli ve manevi değerler, ulusal ve evrensel değerler gibi farklı kategorilerde sınıflandırmalar yapılmıştır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

Yaygın olarak kullanılan değer sınıflamalarından biri Eduard Spranger’in değer sınıflamasıdır. Spranger, değer sınıflamasını altı temel değer şeklinde kategorize etmiştir. Bunlar; Bilimsel değerler, Ekonomik değerler, Estetik değerler, Siyasi değerler, Sosyal değerler ve Dini değerler gruplarıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020).

Milton Rokeach’ın değer sınıflandırması amaç ve araç değerler şeklindedir. Amaç değerler, insan hayatında olması gereken temel değerleri; amaç değerlere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen eylemler ise araçsal değerleri temsil etmektedir (Akbaş, 2004). Rokeach’un değer sınıflamasında amaç değerler “Aile güvenliği, Barış içinde bir dünya, Başarılı olma, Bilgelik, Dini olgunluk, Eşitlik, Gerçek dostluk, Güzellikler dünyası, Heyecan verici bir yaşam, İç huzur, Kendine saygı, Mutluluk, Gerçek dostluk, Özgürlük, Rahat bir yaşam, Sosyal kabul, Ulusal güvenlik, Zevk” şeklinde sınıflandırılmıştır. Araç değerler de “Bağımsız olma, Bağışlayıcılık, Cesaret, Dürüst, Entelektüel, Geniş görüşlü, Hırslı, İtaatkar, Kendini kontrol eden, Kibar, Kendine hâkim, Mantıklı, Neşeli, Sevecen, Sorumluluk sahibi, Temiz, Yardımsever, Yaratıcı olma” şeklinde sınıflandırılmıştır (Rokeach, 1973, akt. Genç, 2020).

Yine yaygın olarak dikkate alınan diğer değer sınıflamalarından birisi de Shalom Schwartz'ın değer sınıflamasıdır. Schwartz'ın belirlemiş olduğu değer grupları “Güç, Başarı, Hazcılık, Uyarılım, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyum ve Güvenlik” şeklindedir. Schwartz bireylerde bu değerlerden bir tanesinin baskın olabileceği gibi birden fazla değer de baskın şekilde var olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca değerlerin kaynağını biyolojik temel ihtiyaçlar, insanların sosyal hayatlarındaki düzenin sağlanması ve toplumların refah içerisinde devamlılığını sağlaması şeklinde açıklamıştır (Schwartz, 1992; akt. Sağlam, 2021).

2.2.3. Değerler Eğitimi

Geçmiş 1920'li yıllara dayanan ve “Karakter eğitimi” ile anılan değerler eğitimi 1990'lı yıllara gelindiğinde toplumsal ve ahlaki değerlerden uzaklaşmış bireysel değerler ile ön plana çıkmıştır. Ancak bu süreç sonucunda yaşanan toplumsal problemler, toplumsal değerlerin yeniden gündeme gelmesini sağlamıştır. Ahlaklı bireyler yetiştirme ve değerler eğitimi önemsenmiş, tekrardan değer görmeye başlamıştır (Tezcan, 2018).

Değerler eğitimi; toplumun sahip olduğu kültürel normların, değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması ve toplum içerisinde yaşamını sürdüren bireylere olumlu kişilik özelliklerinin kazandırılmaya çalışıldığı süreç olarak tanımlanmıştır. Geçmiş yıllardan günümüze dek uzanan değerler eğitimi ister planlı ister plansız bir şekilde olsun toplumdaki bireylere ağırlıklı olarak duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında yardımcı olmuştur. Ancak günümüzde bu süreç ailede başlamasına karşılık daha çok okullarda ön plana çıkmaya başlamıştır (Yıldırım, 2019).

Küreselleşme, göç, dünya genelinde yaşanan değişimler, gelişmeler, teknolojik gelişmeler insanların sahip olduğu değerler sistemini de etkilemektedir. Tüm bu değişimlere uyum sağlayıp var olan değerlerin korunması ve devamlılığının sağlanması için değerler eğitimi önemlidir. Ülkemizde de ilginin giderek arttığı değerler eğitimi konusu, resmi olarak ilk önce 08 Eylül 2010 tarihli “İlk Ders Genelgesi” nde yer almıştır. Genelgeye göre insanların bireysel sorunları çözmeleri ya da yaşadığı toplumda bulunan risk durumlarını aşabilmeleri için değerlerimizin önemli olduğu belirtilmektedir. Bu değerlerin başında yardımlaşma, hoşgörü, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma gibi değerler yer almaktadır. Günlük yaşamımızda insan ilişkilerini güçlendiren, problemlerin çözümünde

destek olan değerlerin kazandırılması da eğitimle gerçekleştirilmektedir (Gözler, Haskuş, Ayhan, Karslı ve Akın 2020; Hökelekli, 2010; Kaymakçı, 2019; MEB, 2010).

Toplumlarda benimsenen değerlerin gelecek nesillere aktarımında en önemli husus değerler eğitimidir (Güçlü, 2015; Hökelekli, 2010; Tahiroğlu, 2019; Yalar, 2010). Kültürel değerlerin topluma aktarılması sürecinde aktif rol aldıklarından dolayı değerlerin kazandırılması sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Alkış Küçükaydın, 2021; Hökelekli, 2010; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Öğretmenler ders başarısının yanında huzurlu, güvenli ve yaşanılabilir toplumların temeli için de değerlerin benimsetilmesini sağlamalıdır. Ülkemizde değerler eğitiminin aktarılmasına yönelik bir plan olmamasına karşın, genellikle öğretmenlerin rol model olması şeklinde benimsetilmeye çalışılmaktadır. Özellikle ilkokul çocukları için öğretmenlerin model olarak alındığı düşünüldüğünde öğretmenler bu konuda daha hassas ve dikkatli davranmalı ve öğrencilere değerleri hissettirmelidirler (Hökelekli, 2010; Yalar, 2010). Bu noktada öğrencilerin, değerleri sadece kavram olarak öğrenmeleri değil, değerlere karşı farkındalık kazandırılıp deneyimlemeleri ve içselleştirmeleri de sağlanmalıdır (Alkış Küçükaydın, 2021). Özellikle son yıllarda okullarda ciddi artış gösteren şiddet, saldırganlık ve zorbalık olayları neticesinde okullarda değerler eğitiminin ne kadar önemsendiği sorusu akıllara gelmektedir. Bu bağlamda iyi insan olma yolunda destek olan değerlerin kazandırılması için okullarda daha etkin ele alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2009).

Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının 1. Maddesi değerler eğitiminin ne derece önemli olduğunu göstermektedir:

“Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Değerlerimiz, öğretim programlarının bakış açısını etkileyen ilkelerin bütününden oluşur. Geçmişten günümüze uzanan geleneklerimiz geleceğimizi de etkilemektedir. İnsan olmamızın temelini oluşturan değerlerimiz, günlük hayatımızda karşılaştığımız problemlerle nasıl mücadele edeceğimize ışık tutan, yol gösterici kaynaklardır. İnsanların sahip oldukları değerleri özümsemeleri ve kendilerini geliştirmeleri, yaşadıkları

toplumun geleceğinin şekillenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitim sistemi içerisinde var olan her ferde ahlak açısından uyumlu karar alma becerisinin kazandırılması ve aldığı kararları davranışlarına yansıtması beklenmektedir. Eğitim sisteminin asli görevi; sistem içerisinde yer alan çocukların yalnızca programların öngördüğü kazanımların kazandırılmasında başarılı olmasını sağlamak değil, toplum tarafından kabul görmüş değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu çabalar sonucunda da eğitim sistemi geleceğimizin teminatı olan bireylerin değerlerine sahip çıkmalarını ve benimsemelerini, davranışlarında iyi olanı tercih etmelerini sağlamalıdır (MEB, 2018).

Değerler, öğrenilebilen ve öğretilen niteliktedir. Dolayısıyla değerler eğitiminin temel amacı bireylerin tüm yönüyle (bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil) gelişmesini sağlamak, kötü ve olumsuz davranışlardan korumak, iyi olma, dürüst olma gibi değerleri kazandırmaktır (Aydın, 2010; Güneş, 2015).

Rigby (2007), okul değerlerinin önemli olduğunu işaret ederek bu yönde elde edilecek yeni bulguların daha olumlu bir sınıf/okul iklimi sağlayacağını ve zorbalık konusunda dikkatli olmada okulları teşvik edeceğini belirtmiştir.

İspanya’da zorbalığa karşı proje tasarlanmasında (SAVE projesi) dikkate alınan üç unsurdan birisi de duygu ve değerler eğitime yönelik etkinliklerdir. Bununla birlikte insanların okullarda etkileşim biçimini değerlerle şekillendirildiği ifade edilmektedir. O halde geliştirilmesi gereken çalışma programında değerlere atıfta bulunan somut bir program olması önem taşımaktadır. Böylelikle kişilerarası anlaşımaların artacağı, eğer ki karşımızdaki kişileri anlamaz ve saygı duymazsak zarar verebileceğimizi kabul etmemiz gerektiği vurgulanmaktadır (Ortega, Del Rey ve Mora-Merchán, 2004).

Tezcan (2018), değer eğitiminin öncelikli amacının bireyin kendisini iyi ve mutlu hissetmesi, daha sonra bu iyiliği ve mutluluğu yaşadığı topluma yayarak iyi insan ilişkilerinin sağlanması olduğunu açıklamıştır. Ayrıca değer eğitiminin “Akıl yürütme ve mantığı teşvik etme, empati geliştirme, benlik saygısı geliştirme ve iş birliği geliştirme” süreçlerini kapsıyor olmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Değer eğitimi; öğrencilerin kişiliğini olumlu yönde etkiler ve sosyalleşip yaşadığı topluma uyum sağlamasını, ait olmasını sağlar. Toplumun huzurunu ve bütünlüğünü korur. (Ulusoy ve Arslan, 2019). İnsan düşüncesinin ve davranışlarının şekillenmesi değer unsuruna bağlıdır. Çünkü değerler, davranışlarımızı muhakeme etmemizi sağlar ve bize rehberlik eder. Şiddet ve çatışmaların yaşanmadığı, huzur ve barışın egemen olduğu bir toplumda yaşamak için değerlerin yeni nesil çocuklara kazandırılması gerekmektedir.

Çocuklarımıza, barışçıl olmayı, demokrasi bilincini, çalışkan, hoşgörülü olmayı ve çevresindekilere saygılı olmayı kavratmak değer eğitimi ile mümkündür (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2019).

2.2.4. Değerler Eğitimi'nde Türkiye'deki Durum

Ülkemizde değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında 12. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlarda “İlköğretimin temel amacının öğrencilerin ahlaki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları; demokratik davranış kazanmaları, çevreye ve topluma uyum sağlamaları için gerekli imkanların sağlanması” şeklinde ifade edilmiştir. Ailelere ise “Temel çocuk terbiyesi ve sosyalleşme ile ilgili görevlerini hatırlatacak tedbirlerin geliştirilmesi” belirtilmiştir. Öğretim programlarında ise öğrencilere “hür ve demokratik düşünceyi, sevgiyi, hoşgörüyü kazandırmanın” gerekliliği üzerinde durulmuştur (MEB, 1988).

Yasaların getirdiği bu hedefler ülkemizde bazı aksaklıkları ortaya çıkarmaktadır. Uygulamalar teorik aşamaların ötesine geçememektedir. Sebebi ise uygulamaya dönük geçerli bir programın, anlayışın olmayışı ve öğretmenlerin, yöneticilerin bu konudaki eksiklikleridir. Mevcut durumda öğrencilerin bilişsel alanına daha çok hitap eden ancak duyuşsal ve davranışsal boyutu ihmal eden uygulamalar yıllardır devam etmektedir (Hökelekli, 2010).

18. Millî Eğitim Şûrası Kararlarının Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi alt başlığında alınan kararlara da değinmemiz önem arz etmektedir. Bu kararlar;

1. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında alan araştırması yapılmalı ve bu araştırmaher 4 yılda bir güncellenmelidir.
2. Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
3. Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.
4. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.

5. Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
6. Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitime yönelik, STK'larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.
7. Değerler eğitime, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
8. Ödüllendirme kriterlerinde, değerler eğitimi açısından örnek davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
9. Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
10. Öğrencilerin akademik başarıları yanında değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır (MEB, 2010).

Ülkemizde değerler eğitimi ayrı bir ders olarak değil her dersin içeriğinde değerlere yer verilerek gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2015; Katrancı, Bulut ve Kuşdemir, 2015). Uzun yıllar davranışçı yaklaşımla ilerleyen öğretim programları 2005 yılında yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda yer alan kazanımlar arasında değerler eğitime yeteri kadar yer verilmemiştir (Güneş, 2015; Tezcan, 2018).

Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında değerlerimiz alt başlığında değer kavramı “Hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı” şeklinde yer almaktadır. Toplumumuzun geleceğinin, bu değerlerin kazandırılmış bireylere bağlı olduğunu, bu nedenle de değerlerimizin, eğitim sistemimizde yer alan her bir bireye kazandırılarak davranışlarında da sergilemesi beklenildiği açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca öğretim programlarımızda eğitimin asli

görevinin bireylerin bu değerlere sahip çıkıp benimsemiş olmalarını sağlamak olduğu da ifade edilmiştir (MEB, 2018; MEB, 2019).

2.2.5. Okulda Değerler Eğitimi

Eğitim ve kültür iç içe geçmiş kavramlardır ve birbirini etkilemektedir. Eğitimin gerçekleştiği okulların görevi ise akademik anlamda başarıyı sağlamakla beraber kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır (Deveci ve Çengelci Köse, 2019).

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm Türkiye’de uygulanan öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla beraber değerler eğitimi tüm öğretim prgoramları içerisinde yerini almıştır. Programların uygulanması aşamasında bilgi aktarımı ile beraber değerlerin içselleştirilmesinde de öğretmenlerimize önemli görevler düşmektedir. Değerlerin kazandırılması sadece anlatmak, aktarmak veya öğretmekle sınırlandırılmamalıdır. Aynı zamanda eğitimciler olarak öğrencilere rol model olunmalı ve değerlerin öğrenciler tarafından benimsetilmesi sağlanmalıdır (Nalçacı, 2020; Sağlam, 2021; Tezcan, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki temel eğitim kurumlarında yani okullarda “değer eğitimi” uygulamaları bağımsız olarak 2010 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Ancak öğretmen yetiştirme lisans programlarında değer eğitimine yönelik eğitimlerin olmaması uygulama boyutunda birtakım sorunlara, aksaklıklara, karışıklıklara neden olmuştur. Değer eğitimi uygulamaları pano çalışmaları ya da aylık faaliyet raporu hazırlama sürecinden öteye gidememiştir. Bu sorunlara çözüm olarak gündeme gelen önerilerden bir tanesi değer eğitiminin ayrı, bağımsız bir ders olarak okutulması olmuştur. Bu durumda beraberinde bazı sorunlara (özellikle değerlendirme boyutunda) yol açacağı düşünüldükçe her dersin içeriğine entegre edilmesi ile çözüme kavuşmuştur (Ersoy, 2020).

Ülkemizde 2018 yılında öğretim programlarında gerçekleştirilen yeni düzenlemelerle değer eğitimine yönelik bütüncül yaklaşım benimsenmiştir. Buna bağlı olarak “kök değer”ler belirlenmiş ve uygulamada olan bütün öğretim programlarında yerini almıştır. Öğretim programlarında yer alan kök değerler: “Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” şeklindedir (Ersoy, 2020; MEB, 2018).

Verilen değer eğitiminin nitelikli olması sonucunda; iyi-kötü ayırımını yapan, doğru yolda ilerleyen, toplumun benimsediği değerleri sahiplenene, sergilediği davranışları kontrol altında tutabilene, adil ve dürüst davranabilene, olumlu-istenene

davranışlar sergileyen, temel hakların ve özgürlüklerin farkında olan, kimseyi dışlamayan bireyler yetiştirilebilir (Ulusoy ve Arslan, 2019).

Yapılan araştırmalar sonucunda okullarda kazandırılması, öğretilmesi ve benimsetilmesi gereken değerlere önem sırasına göre verilen cevaplar; “ Sorumlu olma, dürüst olma, iyi vatandaş olma, saygılı olma, işbirliği içinde olma, hoşgörülü olma, şeref, işe yarama, iç disiplin, şefkat, inanç, adalet, doğruluk, hedef koyabilme, diğer insanlara hizmet, sebat, seçme özgürlüğü, cömertlik, bireysel haklar ve cesaret” şeklindedir (Tezcan, 2018).

2.3. Hoşgörü Değeri

2.3.1. Hoşgörü ve Hoşgürsüzlük

Günlük yaşamımızın hemen her alanında sıkça duyduğumuz “hoşgörü” kavramı varlığına ihtiyaç duyduğumuz bir değerdir. İster ailede ister iş hayatında olsun hoşgörü kavramı bireylerde olması gereken, aranan, istenen bir özelliktir. Tam tersi yönde “hoşgürsüzlük”ün egemen olduğu toplumlardaki bireylerde çatışmaların olması kaçınılmazdır. Hoşgürsüzlüğün hakim olduğu birey ve toplumlarda sıklıkla acı olaylar, siyasi çekişmeler sonucu tehditler, cinayetler, çatışmalar, kavgalar yaygın olarak yaşanır (Tuncay, 2020).

Türk Dil Kurumuna göre hoşgörü; “Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Kavram olarak hoşgörü; “Kendi yaşam tarzımıza uymayan farklı inanç, düşünce ve davranışları anlayışla karşılayarak onlara tahammül, saygı gösterme ve müdahale etmeme davranış ve tutumudur” (Tuncay, 2020). Yabancı literatürden dilimize “tolerans” olarak geçen kavram, öz Türkçe karşılığı olarak “hoşgörü” şeklinde ifade edilmiştir.

Laik (1995), hoşgörüü “Başkalarının yanlış bulunan ya da olması gerekene aykırı olarak nitelenen inanç, duygu, düşünce, görüş, anlayış, benimseyiş, eğilim, töre, ilke, tutum, yaklaşım ve davranışlarının peşin bir karar, önyargı ve tepki ile değil serinkanlılıkla karşılanması; bunların da kendilerine göre bir doğruluklarının veya haklılıklarının bulunabileceğinin, farklılıkların bir takım noksanlıklardan ya da temel yanlışlıklardan kaynaklanabileceklerinin ve giderilebileceklerinin herhangi bir zorlama olmaksızın sevgi ve sevecenlikle kabul edilmesi...” şeklinde tanımlamıştır.

Sosyal bir varlık olan insanların karşılıklı ilişkilerinde “Hoşgörü” aranan bir erdemdir. İnsan davranışlarının hoşgörü barındırması olumsuz birçok durumu ortadan

kaldırır. İnsan ilişkilerinde karşılıklı hoşgörü, sevgi, saygı ve güven olduğu sürece bencillikten, anlaşmazlıklardan, çatışmalardan, tartışmalardan, kavga ve olumsuz olaylardan söz edilemez. Hoşgörülü olmanın zıttı ise hoşgürsüzlüktür. Hoşgürsüzlüğün de temelinde uyumsuzluk, kendine güvensizlik, kendine saygı duymama, kişinin kendini yeterince tanımama, kendisi ile barışık olmama gibi sebepler söylenebilir. Günümüz dünyasında yaşanan olumsuz olayların, şiddet ve çatışmaların insanların hoşgürsüzlüğünden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Daha yaşanabilir bir dünya için de hoşgörü kazandırılması gereken bir değerdir. Bu bağlamda hoşgörü değerinin insanlara kazandırılması eğitim ve kültür öğelerinin görevidir. Hoşgörü kavramı bazı durumlarda yanlış yorumlanabilir. Bu durumda hoşgörünün ne olmadığı açık bir şekilde ifade edilmelidir. Hoşgörü; haksızlıklara, yanlışlara, toplumun değerlerine aykırı olan düşünce ve davranışlara kayıtsız kalmak, tepki göstermemek ya da sessiz kalmak değildir. Bu tür eylemler vurdumduymazlık ya da boşvermişlik şeklinde nitelendirilir (Tuncay, 2020).

Hoşgörü bir bireyin kendinden farklı yaşam kültürüne, fikirlere, inançlara, değerler anlayışına sahip olan insan ya da insanlara katlanma veya anlayış göstermesi demektir. İnsanların günlük yaşamlarında diğer insanlara karşı hoşgörülü davranmaya istek duyması da hoşgörü eğilimi olarak ifade edilebilir. Hoşgürsüzlük ise öğrenilmiş bir davranıştır. Dolayısıyla bu davranışın eğitim yolu ile hoşgörüye dönüşebileceği, olumlu yönde etkilenebileceği düşünülebilir. Hoşgürsüzlük, kişinin kendisini inanç, yaşam biçimi açısından ait olduğu grup üyelerinden üstün görmesinden ortaya çıkar. Tüm bu düşüncelerin altında kişinin insan olarak değer görmeyişi ve kabul edilmeyişi yatmaktadır. Bu yüzden hoşgörü eğitiminde, bütün insanların değerinin, insanlık haysiyetinin ve itibarının farkına vandırılması, insanlara saygı gösterilmesi hedeflenmelidir. Okullarımızda da öğretim programlarının değerler boyutunda hoşgörü ve diğerlerine karşı saygılı olmanın altı çizilmekte ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Aslan, 2017; Kaymakcan, 2007).

Her insanın düşünceleri, duyguları ve inançları birbirinden farklı olabilir. Hoşgörü, kişinin kendisinden farklı görüşleri ve duyguları olan kişileri anlayışla karşılama ya da saygı duyma şeklinde ifade edilebilir. Kişilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, zora ve baskıya başvurmada farklılıkları kabullenip, insanları insan olduğu için sevmeleri hoşgörü kavramının olmazsa olmazlarıdır. Ancak hoşgörülü olmak demek olumsuz ya da haksız durumlarda bile sessiz kalmak, görmezden gelmek, aldırmmamak, susmak veya kabullenmek demek değildir. Bu şekilde davranıldığı

zaman mesuliyetsizlik ve disiplinsizlik gibi olumsuzluklar ve karışıklıklar ortaya çıkar (Başaran, 1995; Kavcar, 1995).

Hoşgörü, insan yaşamının tüm alanlarında ihtiyaç duyulan bir değerdir. İnsanların sosyal yapısının gerekliliği ile kurulan ilişkilerin sağlıklı ve uyum içeren davranışlar içermesinin temelini sağlayan hoşgördür. Toplumsal yaşamın gerekliliği ile insanların bir arada yaşamasının beraberinde getirdiği olumsuzlukların üstesinden gelinmesini de sağlar. Tüm bu hususlar göz önünde bulundurulduğunda özellikle yeni yetişen bireylere eğitimle beraber hoşgörü gibi önemli değerlerin de aktarılması gerekliliktir (Yılmaz, 2004).

İçerisinde sevgi, saygı, güven ve anlayışı barındıran hoşgörü değeri, huzurun ve barışın egemen olduğu kişilerarası ilişkileri güçlendiren bir değerdir. Özellikle son yıllarda çok fazla ihtiyaç duyulan toplumsal huzurun ve kişilerarası ilişkilerde barışın sağlanması adına değer eğitimi önem kazanmaktadır (Kolaç, 2010).

2.3.2. Hoşgörünün Geliştirilmesi

İnsan yaşamının çocukluk yıllarındaki tecrübeleri yaşadığı topluma bakış açısını ve anlayışını etkileyebilir. Eğitim ise toplumdaki tüm sorunlara çözüm bulamasa da sorunlarla başa çıkma, çözüm yolu bulma adına öğrencilere katkıda bulunabilir. Hoşgörü değerinin geliştirilmesiyle çocukların birbirlerine saygı duymaları, farklılıklara karşı anlayışlı olmaları hedeflenmektedir. Çocuklar hem bireysel hem de küresel düzeyde barışçıl yaklaşımı benimsemiş, hoşgörüyü ve anlayışı destekleyen bir ortamda eğitim görme hakkına sahiptir (Campbell, 2011).

Günümüz sınıflarının farklı kültürlere (Göç, küreselleşme, teknolojik gelişmeler sonucunda) ev sahipliği yapması çocuklarda farklılıklara hoşgörü değerinin kazandırılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu değer kazandırılmasında içinde yaşanılan topluma, okula ve öğretmenlere birtakım sorumluluklar düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin öğrenciler adına rol model olduğu düşünüldüğünde hoşgörü ve anlayış gibi değerleri modellemeleri gerekir (Campbell, 2011).

Hoşgörü değerinin insan ilişkilerinde önemli olduğu vurgulanmasına karşılık eğitim kurumlarında şiddet içeren davranışlar artmakta ve insanların, farklılıklara saygı duyulması gerektiği düşüncesinin oluşmasında bazı sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu problemlere yönelik; hoşgörü ve diğerlerine saygı eğitimi yalnızca derslerde öğretilecek bir konu olarak görülmemeli, konu bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Yani örgüt olarak okul içerisinde varlığını sürdüren, görev yapan yönetim birimi, öğretmenler, öğrenciler ve ailelerle olan ilişkilerde karşımızdaki insana saygılı olunması ve hoşgörüyü destekleyecek bir ortamın sağlanması, öğrencilerde farkındalığı arttıracak ve problemlerin azalmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca hangi davranışların hoşgörüsüzlük kapsamında değerlendirildiği ve hoşgörüsüzlük barındıran davranışların insanlarda yarattığı olumsuz etkiler konusunda öğrencilerde ve öğretmenlerde farkındalık oluşturulması gerekmektedir. Davranış şekillendirmede çocukların yaşadığı toplumun, yetiştiği aile özelliklerinin etkisi düşünüldüğünde hoşgörü ve saygı kavramlarının karşılıklı etkileşimle ortaya çıktığı düşünülebilir. Okullarda benimsenen ve davranış değişikliğine dönüştürülen hoşgörü ve saygının, çocuklar aracılığıyla ailelerde de olumlu etki ve değişim yaratacağı düşünülebilir. Son olarak hoşgörü kavramının sadece bilgi olarak aktarılması değil, okul iklimi açısından çocuklara hissettirilerek kazandırılması daha etkili olacaktır (Kaymakcan, 2007).

Hoşgörülü bir birey, kendisinden farklı düşünen kişilerin düşüncelerini ve davranışlarını anlayışla karşılayarak onları hoş görebilmelidir. İnsanların bir arada mutlu bir yaşam sürdürebilmeleri için birbirlerinin farklılıklarını, yanlışlarını hoşgörüyle karşılamaları ve karşılıklı anlayış içerisinde yaklaşmaları gerekir (Çalışkan ve Sağlam, 2012).

Hoşgörü değeri insanlara genetik olarak aktarılmamaktadır. Bu değer insanların yaşamlarında çevreleriyle etkileşimi ve öğrenmeleri sonucunda geliştiğinden yaşamını sürdürdüğü çevrenin, aldığı eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte hoşgörü değerini kazanmış bireylerin insan ilişkilerinde daha insancıl olduğu, çevresindekilerle iyi ilişkiler içinde olduğu, uyum içerisinde bir hayat sürdüğü düşünülebilir. Dolayısıyla hoşgörünün insan hayatında olması gereken bir değer olduğu ortaya çıkmaktadır (Kalın, 2013).

Englander (2007), zorbalıkla mücadelede ilk olarak hoşgörü ve saygının önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Özellikle küçük yaş grubu çocuklarda eğitim ile farkındalıklar yaratılması zorbalıkla mücadelede olumlu sonuçlar yaratabilir. Bu bağlamda oluşturulan birçok zorbalıkla mücadele programlarında “hoşgörü” ve “saygı” değerlerinin kazandırılması hedeflenmelidir.

Kazlauskienė, Gaučaitė, Pocevičienė ve Masiliauskienė (2015), zorbalıkla mücadelede temel ön koşulun ayrımcılığa veya ötekileştirmeye karşı hoşgörü kültürünün sağlanması gerekliliği belirtilmiştir. Bir okulda zorba davranışların azaltılması isteniyorsa

öğrencilere farklılıklara ya da benzersizliklere karşı hoşgörü değerinin kazandırılması gerekmektedir.

Toplum olarak varlığımızın devamı ve gelişimi için milli ve evrensel değerler çok önemlidir. Özellikle de hoşgörü değeri, toplumsal barışın, huzurun sağlanmasında, insanlar arasındaki kavgalar, anlaşmazlıklar ve tahammülsüzlüklerin aşılmasında en çok ihtiyaç duyulan değerlerin başında gelmektedir (Tok ve Bostanoğlu, 2015). Toplumun geleceğini oluşturan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi, arkadaşları ile uzlaşmalarının ve paylaşımlarının sağlanması, arkadaşlarını rakip olarak değil de dostça görmeleri sağlıklı bir toplumun temelini oluşturur. Eğer ki bir toplumda huzur, barış ve mutluluk isteniyorsa tüm ilişkilerde hoşgörü kaçınılmaz bir değerdir. Bu nedenle eğitimin asıl hedefi hoşgörüyle hoşgörülü bireyler yetiştirmek olmalıdır (Dağlı, 1995; Gündüz, 1995).

2.3.3. UNESCO Hoşgörü Bildirgesi

1995 yılı “UNESCO Hoşgörü Bildirgesi” 25 Ekim- 16 Kasım 1995 tarihinde Paris’te toplanan genel kurul tarafından kabul edilmiştir. UNESCO bu bildirgenin kabul edildiği tarihi (16 Kasım) “Dünya Hoşgörü Günü” olarak kutlanmasını kararlaştırmıştır. Bu bildirme içeriğinde hoşgörü tanımına, devlet yönetimlerinde, aile ve toplum yaşantılarında, eğitimde hoşgörünün önemine yer vermiştir. Bildirmede yer alan maddeler:

Madde 1- Hoşgörünün Anlamı: Hoşgörünün farklılıkları saygı gösterme, çeşitliliği kabullenme ve kültürel zenginliğin değerini bilme olduğu belirtilmiştir. Farklılıklar ve çeşitlilikler içerisinde sorunsuz, uyum içerisinde yaşamının temelinde hoşgörü olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca hoşgörünün görmezden gelme, her şeyi kabullenme gibi anlamları olmadığı ön plana çıkarılmıştır.

Madde 2- Devlet Düzeyinde Tolerans: Devletin bütün organlarının (yasama, yürütme ve yargı) tüm bireylere adil ve tarafsız yaklaşılmasını, din, dil ve ırk ayrımı yapmadan, fırsat ve imkan eşitliği sağlanarak yaklaşılması gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Madde 3- Sosyal Boyutları: Günümüz dünyasında farklılıkların hızla artıp bir arada yaşamaya başlamalar nedeniyle hoşgörünün önemi günden güne artmaktadır. Bu nedenle toplumsal çatışmaların artmasını engelleyecek güç hoşgörüdür. Hoşgörü sadece bireyler arasında değil, aileler ve toplumlarda da önemli bir güçtür.

Madde 4- Eğitim: İnsanlarda davranış değişikliğini sağlayan süreç eğitimidir. O halde insanlar arası barış, saygı, sevgiyi, adaleti, anlayışı sağlayabilmek için eğitimde hoşgörüyü ve hoşgörü eğitimini zorunluluk olarak kabul edebiliriz.

Madde 5- Eylem Taahhüdü: Hoşgörünün sağlanmasını ve şiddet olaylarından uzaklaşmayı gerçekleştirebilmek adına tüm çalışmaları yapmayı taahhüt etmek.

Madde 6- Uluslararası Tolerans Günü: Hoşgörünün önemini vurgulamak adına her yıl 16 Kasım gününün Uluslararası Tolerans Günü olarak kutlanması kararı alınmıştır (Tuncay, 2020).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), 29. Maddesinin 1. Bölüm d bendinde “Çocukların tüm insanlık açısından anlayış, barış, hoşgörü, cinsiyet eşitliği ve dostluk ruhuyla yaşama hazırlanması gerektiği, aynı zamanda hoşgörü ve hoşgörü değerini kazandıran bir eğitim ile yetiştirilmesi hakkına sahip oldukları.” ifade edilmektedir (Campbell, 2011).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (10 Eylül 1948), herkesin eğitim hakkına sahip olduğunu ve ilköğretimin zorunlu olduğunu beyan etmektedir. Ayrıca eğitimin; tüm insanlar arasında anlayış, hoşgörüyü teşvik etmesi gereken ve barışın insanlar arasında korunmasını sağlayan bir yapı olduğunu belirterek eğitimin önemini vurgular (Madde 26).

2.3.4. Ailede Hoşgörü

Toplumsal düzen içerisinde uyumlu yaşayabilmek yani sosyalleşmek, toplumun sahip olduğu değer yargılarına ve kurallarına uyum sağlamakla gerçekleşir. Çocukların bu yaşam düzenine uyum sağlamasını gerçekleştirdikleri ilk kurum ise ailesidir. Bu nedenle aileler, yaşadıkları toplumun değerlerini ve kurallarını çocuklara öğretmekle yükümlüdür. Aile hem toplumun hem de toplumun benimsediği değerlerin kaynağıdır (Aktepe, 2019).

Çocukların kişilik gelişimleri 5-7 yaşları arasında gelişim gösterir. Bu yaş aralığında çocuklara değerler eğitiminin verilmesi kişiliğinin gelişimini olumlu yönde etkiler. Değerlerin kazandırılması sürecinde çocukluk yıllarının ilk beş yılının önemli olduğu da bilinmektedir (Nalçacı, 2020; Tezcan, 2018).

İnsanların karakter gelişimi ve kişiliklerinin oluşumunda içinde yaşadığı çevrenin, toplumun etkisi çok fazladır. Özellikle ailenin bu oluşum sürecinde rolü çok daha büyüktür. Anne-babalar çocuklarına rol model olduklarını hiçbir zaman

unutmamalıdır. Çocuklarına karşı ilgi, anlayış, sevgi, saygı ve sabır gösteren ailelerin çocukları da ileriki yaşlarında aynı davranışları göstereceklerdir. Tam tersi olarak düşünülürse çocuğuna ya da anne-babaların birbirlerine şiddet uygulaması, kırıncı sözler söylemesi, değersiz hissettirilmesi çocukların hoşgörüsüz bireyler olarak yetişmesine ve saldırgan davranışlar sergilemelerine sebep olmaktadır (Özdoğan, 1995).

Değerler, toplumsal yaşam içerisinde önemli bir yeresahiptir. Çocuklar, değer kazanımına ailede başlar ve okullarda devam ederler. Bu bağlamda aile ve eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Tüm bu değer kazanımları çocuklara kazandırılırken toplumun değer yargıları, inançları, gelenek ve görenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Saygılı, Gündüz ve Gülsoy, 2015).

Hoşgörü değeri insanoğluna kalıtsal olarak aktarılmamaktadır. İnsanlar çevreleriyle iletişimi ve etkileşimi sonucunda hoşgörüyü öğrenebilir. Hoşgörünün kazandırılması için en uygun ortamlar ise demokrasinin egemen olduğu toplum, aile ve okullardır (Başaran, 1995). Aileler, çocuklarına yeteri kadar zaman ayırmalı, beraber vakit geçirmeli ve değerlerin kazandırılmasında aile üyeleri rol-model alındıkları için değerlere uygun davranışlar sergilemelidirler. Unutulmamalıdır ki çocuklar sergilenen davranışları gözlemleyip taklit etme yolu ile öğrenirler (Nalçacı, 2020).

Sonuç olarak anne-babalar çocuklarına sergiledikleri davranışlarla model olurlar ve ebeveynlerin çocuklarıyla kurmuş olduğu iletişim çocuğun kişilik gelişiminde, benlik algısının oluşumunda etkili olmaktadır (Tezcan, 2018).

2.3.5. Okulda Hoşgörü

Evde rol-model olan anne-babaların yerini okullarda öğretmenler devralmaktadır. Çocuklar, günlerinin belirli sürelerini okullarda geçirmektedirler ve bu süreci öğretmenler öğrencinin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimlerini arttıran çalışmalarla desteklemektedirler (Tezcan, 2018; Tuncay, 2020).

Okullarda yaşanan çatışmalar aslında farklılıkların olduğunun göstergesidir. Bu farklılıklar doğal olmasına karşılık bazen sorunlara yol açabilmektedir. Bu noktada okullarda hoşgörü değerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okullarda hoşgörü; farklı görüşlere, düşüncelere, davranışlara kısaca kişinin kendisi dışındaki kişilere hoşgörü ve sabrını içermektedir. Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta aslında çatışmaların olması değil, bu tür durumlarda nasıl tepki verildiği, davranıldığı ya da nasıl başa çıkıldığıdır (Vanková, 2020).

Okullarda sıklıkla karşılaştığımız çatışmaların, şiddet barındıran davranışların sebebinin hoşgörüsüzlük olarak nitelendirildiği aslında çocuklar tarafından bilinmemektedir. Bu bağlamda hoşgörü konusu birçok yönüyle ele alınıp çocuklara hoşgörü/hosgörüsüzlük ile ilgili ayrıntılar kavratılmalı, farkındalık yaratılmalıdır. Bunun için okullarda hoşgörünün egemen olduğu bir atmosfer yaratılmalı, okuldaki tüm personelin de hoşgörüye dair tüm davranışları sergilediği örnek bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin bu konuda eksiklikleri varsa da hizmetiçi eğitimlerle bu eksiklik giderilmelidir. Hatta üniversitelerdeki eğitim programlarında insani değerler konusu ön plana çıkarılıp tüm öğretmen adaylarına benimsetilmelidir (Kaymakcan, 2007). Bir okulda hoşgörüsüzlük belirtileri; alay etme, dışlama, taciz, gruplaşmalar, farklı olanı reddetme/ayırma, fiziksel veya silahlı saldırılar şeklindedir. Tüm bu olumsuzlukların önüne geçilmediği takdirde bu kötü davranışlar hızını alamayıp artacaktır. Bu olumsuz atmosferi ortadan kaldırmak için okullarda temel hak ve hürriyetler çocuklara öğretilmeli, etik ilkeler ve eşitlik ilkesi benimsetilmelidir (Tuncay, 2020).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla; Hoşgörü değeri, zorbalık ve hoşgörü ile zorbalığın bir arada ele alındığı yurtiçi ve yurtdışı araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

2.4.1. Hoşgörü ile İlgili Çalışmalar

Hoşgörü değerine yönelik çalışmalar ülkemizde öğrenciler, öğretmenler ve aileler açısından ele alınmış ve daha çok eğitim programları, değerler eğitimi başlıkları altında incelenmiştir. Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar örnek olarak sunulmuştur.

Kepenekçi (2004), Ankara ilindeki 238 sınıf öğretmenine açık uçlu bir soru sorarak hoşgörü ile ilgili yargılarına ulaşmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerini kullanarak analizlerini gerçekleştirmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %93'ünün hoşgörü kavramını doğru algıladıkları sonucuna ulaşılmış ve kavram olarak hoşgörünün yanlış bilinen yönlerinin düzeltilmesi için de daha detaylı çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Kurtdede Fidan ve Güleç (2016), 14 sınıf öğretmeni adayı ile görüşüp hoşgörü değeri ile ilgili yargılarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015

yıllarında öğrenim gören sınıf öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden fenomenoloj kullanılarak içerik analizleri yapılmıştır. Ölçme aracı olarak beş soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının hoşgörünün, toplumun ve insanların yaşamlarına mutlu devam edebilmeleri için önemli bir değer olduğunu ifade edip hoşgörüyü; “insanların farklılıklarına saygı duyma, sabırlı olma, sevgi gösterme, anlayışla yaklaşma, düşünceleri özgürce dile getirme” gibi ifadelerle tanımladıkları görülmüştür.

Ersoy (2016), ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile planladığı araştırmasında öğrencilerin hoşgörü algısını ve gelişimini anlamak için 30 öğrenci ve 12 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılarak tematik analizler yapılmıştır. Veriler; öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşme ve öğretmenlerle grup görüşmeleri yapılarak toplanmıştır. Toplanan verilerden yola çıkarak öğrencilerin hoşgörü kavramını “yardımlaşma”, “bağışlamak”, “sevgi göstermek” ve “iyi davranmak” şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin çok azı hoşgörü kavramını “farklılıklara saygılı davranma” olarak yorumladıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin düşüncesine göre de öğrencilerde hoşgörü kavramı, çocukların gelişim çağı özelliklerinden, yaşadıkları sosyal çevreden, okullardaki öğretim programlarının ve ders kitaplarının içeriğinden etkilendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak;

Aslan (2017), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerini ve yardımseverlik tutumlarını cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumları değişkenleri açısından incelemiştir. Çalışmasını 265 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgiler formu, Hoşgörü Eğilim Ölçeği ile Yardımseverlik Tutum Ölçeği kullanılarak, analiz bölümünde ise betimsel istatistik ile çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre hem hoşgörü eğilimlerinde hem de yardımseverlik tutum puanlarında anlamlı farklılıklar (kadınların erkeklere göre daha yüksek puanlara sahip olduğu) bulunmuştur. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre her iki puan türünde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Dolayısıyla sosyoekonomik düzeyin hoşgörü eğilimlerini ya da yardımseverlik tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Anne-baba eğitim durumları değişkenine göre anne eğitim durumu ile hoşgörü eğilimleri hariç diğer bütün değişkenler (anne eğitim ile yardımseverlik tutumları, baba eğitim durumu ile hoşgörü eğilimleri ve yardımseverlik tutumları)

arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anne babaların eğitim düzeylerinin artması hoşgörü eğilim puanlarını ve yardımseverlik tutum puanlarını etkilediği belirtilmiştir.

Kalın ve Nalçacı (2017), 1206 ortaokul beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve meslek) açısından incelemiştir. Verilerin toplanmasında kişisel bilgiler formu ile Hoşgörü Eğilim Ölçeği kullanılarak, analiz bölümünde ise t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet açısından kız öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu, ebeveynlerin mezuniyet durumları arttıkça öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin de pozitif yönde etkilendiği, meslek açısından da öğrencilerin annelerinin meslek durumuna göre değil babalarının meslek durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan ve Aybek (2018), nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji desenini kullanarak ilkokul dördüncü sınıfta okuyan 10 öğrenci ile öğrencilerin hoşgörü algılarını belirlemeye çalışmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Ulaştıkları sonuca göre her iki cinsiyet grubunda hoşgörünün yardımseverlik şeklinde tanımlandığıdır. “Neden hoşgörülü olmalıyız?” sorusu üzerine iyi insan olmanın gerekliliği şeklinde cevaplanmış ve hoşgörülü olunmadığı takdirde kavgaların yaşanacağı cevabı verilmiştir.

Sağlam ve Tunar (2018), tarama modeli ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 1101 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma konusu öğrencilerin aile birliğine önem verme düzeyleri ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte cinsiyet, ebeveynlerinin birarada yaşama durumları, aile tipi ve öğrencilerin algılamış olduğu ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık gösterme durumları da incelenmiştir. Verileri iki farklı ölçekle toplayan araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara göre öğrencilerin hem aile birliğini önemseme düzeyleri hem de hoşgörü eğilimleri yüksek puanlara sahiptir. Bu bağlamda iki kavram arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin aile birliğine önem verme durumlarının, cinsiyete göre kız öğrenciler, ebeveynlerin birliktelik durumlarına göre ebeveynleri birlikte olan öğrenciler ve gelir durumuna göre de üst ekonomik gelir düzeyi olan çocukları açısından anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gökalp ve İnel (2019), karma yöntemle planladıkları araştırmalarında öğrencilerin akran arabuluculuğu hakkındaki görüşlerini belirleme ve akran arabuluculuk eğitiminin

hoşgörü eğilimlerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Verilerin toplanmasında nicel boyut için Çalışkan ve Sağlam (2012)'a ait "Hoşgörü Eğilim Ölçeği", nitel boyut için odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Uşak ilinin Banaz ilçesindeki ortaokulda okuyan 5. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmanın sonucunda, akran arabuluculuk eğitimine yönelik yapılan uygulamaların öğrencilerde hoşgörü eğiliminin puanlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yalçınkaya ve Aktepe (2019) tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma yaşanan yer, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışma Niğde ilinde 3, 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden 438 katılımcı ile yapılmıştır. Betimsel tarama niteliğinde olan bu çalışmada, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen "Hoşgörü Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin yaşadıkları yerin, anne-baba eğitim durumlarının ve kardeş sayısı değişkenlerinin hoşgörü eğilimlerini belirleyici etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninde ise anlamlı farklılık (kızlar lehine) bulunmuştur. Kız öğrencilerin hoşgörü eğilimi ortalamaları, erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre sonucu 3. Sınıflar lehine anlamlı farklılaşmaktadır. 3. Sınıftaki öğrencilerin 4, 5 ve 6. Sınıf düzeyindeki öğrencilerden hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kaygısız (2019)'ın öğrencilerin hoşgörü algılarının, günlük hayatlarındaki hoşgörü deneyimlerinin ve hoşgörü nasıl görselleyeceklerinin belirlemeye çalıştığı araştırma, ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 12'si kız ve 9'u erkek öğrenci olmak üzere 21 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, kodlamalar yapılarak analiz edilmiş ve resimler ise görsel sanatlar öğretmeni ile görsel sanatlar uzmanı tarafından incelenmiş ve onların görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda hoşgörü kavramını "Yardımlaşma, Affetme, Sevme, Saygı Duyma, Paylaşmak ve İyilik Yapma" şeklinde tanımladıklarını göstermiştir. Hoşgörü kavramından anlaşılan, katılımcıların tamamına yakını tarafından verilen cevap yardımlaşmak şeklindedir. Yine katılımcıların çoğu kasten yapılan olumsuz davranışları hoşgöremeyecekleri, fakat kasıtlı olmama şartı ile yapılan olumsuzlukları hoşgörebileceklerini belirtmişlerdir. Özellikle kendilerine hoşgörülü yaklaşıldığı zaman kendilerinin de hoşgörülü olabileceklerini ifade etmişlerdir. Günlük hayatlarında hoşgörülü davranmaya örnek olarak arkadaşlarının kendileri ile

yiyeceklerini paylaştıklarını, oyunlarına kendilerini dahil etmelerini, düşüp yardım bekleyen arkadaşlarının yerden kaldırmalarını vermişlerdir.

Aslan (2019) tarafından cinsiyet, anne çalışma durumu, baba mesleği, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumlarını ve görüşlerini inceleme amacıyla gerçekleştirilen araştırma Elazığ' da öğrenim gören 492 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemle yapılan bu çalışmanın nitel boyutunda ise 15 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Çalışma sonuçları öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ölçeğinin alt boyutlarında düşüncelere saygı, duygulara saygı ile hoşgörü "yüksek" düzeyde katıldıklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni ile düşüncelere saygı alt boyutu arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Duygulara saygı ile hoşgörü alt boyutu arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Anne çalışma durumu değişkeni ile sadece hoşgörü alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu durumun çalışan anneye sahip öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır. Tüm alt boyutlar ile baba meslek durumu, anne ve baba eğitim durumları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Çalışmanın nitel verileri sonucunda öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı konusunda yorumları arkadaşlarının fikirlerini önemseme, dışlamama, etrafımızdaki insanların duygularını önemseme şeklindedir. Hoşgörüye ise bağışlama, yardım etme, alay etmemek ve paylaşımda bulunmak şeklinde tanımlamışlardır (Aslan, 2019).

Alanyazında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde hoşgörü eğilimlerinin daha çok değerler eğitimi adı altında çalışıldığı görülmektedir. Hoşgörü eğilimleri; öğrenciler ve öğretmenler ile ele alınmış, kuramsal boyutta açıklanmaya ve öğrencilerin hoşgörü kavramını nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmış ve hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim durumları, anne-baba çalışma durumları, kardeş sayısı gibi) ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca sayıca az da olsa geliştirilen programların hoşgörü eğilimlerine etkisine de bakılmıştır.

2.4.2. Zorbalık ile İlgili Çalışmalar

Akran zorbalığına yönelik çalışmalar ülkemizde tüm eğitim kademelerindeki öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler açısından ele alınmış ve daha çok zorbalık türleri, okullarda yaşanma sıklıkları, önleme çalışmaları, bazı değişkenlerle (cinsiyet, eğitim

durumları, sosyoekonomik düzey vb.) olan ilişkileri üzerinde çalışılmıştır. Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalar örnek olarak sunulmuştur.

Yurtal ve Cenkseven Önder (2007), çalışmalarında ilköğretim okullarında zorba davranışların sıklığını, zorbalık türlerini, hangi alanlarda ve zamanlarda yaşandığını, öğrencilerin nasıl tepki verdiklerini belirlemeye çalışmışlar ve araştırmalarını 10-14 yaş grubunda yer alan 433 öğrenci ile yapmışlardır. Araştırma sonucunda “itildim”, “bana küfür edildi”, “sevmediğim isimlerle çağrıldım”, “benimle alay edildi”, “elbiseme veya eşyalarım zarar verildi”, “hakkımda dedikodu yapıldı” şeklinde zorba davranışlarla karşılaşıldığı bulunmuştur. Okul içerisinde zorbalık davranışlarının en çok yaşça büyük erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır. Zorbalığın en çok yaşandığı yerin “okul bahçesi” olduğu ve öğrencilerin en fazla okuldan eve dönerken zorbalık yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

İlkokul 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin akran zorbalığına yönelik görüşlerini farklı değişkenler açısından inceleyen Kale ve Demir (2017), araştırmalarını Ankara’nın Çubuk ilçesinde öğrenim gören 300 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarında akran zorbalığı (hem zorba hem kurban) ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi değişkeni ile kurban olma durumu arasında anlamlı farklılık yok iken bu durumda zorba olma durumunda anlamlı farklılık göstermiştir. Anne-baba birlikte ya da ayrı olma değişkenine göre de hem zorba hem de kurban olma durumunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyoekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslekleri ve kardeş sayıları ile akran zorbalığı arasında da (hem kurban hem zorba) anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Sarı ve Demirbağ (2019)’ın ilk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirdiği çalışma 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Veriler kişisel bilgi formu ile Akran Zorba Ölçeği Çocuk Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda kurban statüsünde yer alan öğrencilerin alt boyutlara göre sırasıyla sözel (%19.1), dışlama (%18.5), fiziksel (%11.5), söylenti yayma (%10.2) ve eşyalara zarar verme (%8.9) şeklindedir. Zorba statüsünün alt boyutlarında ise sırasıyla dışlama (%8.3), sözel (%7.0), fiziksel (%4.5), eşyalara zarar verme ve söylenti yayma (%3.8) şeklindedir. Tüm alt boyutlarda da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet ve aile gelir durumu ile zorba ve kurban olma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmasına karşılık, anne eğitim düzeyi ile anlamlı farklılık bulunmamıştır.

İlkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen duygusal farkındalık etkinliklerinin akran zorbalığını önlemeye yönelik etkisini inceleyen Akay (2019), çalışmasını 275 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcılara ön test- son test uygulaması yapılmış ve beraberinde tüm kademedeki öğrenciler teneffüs saatlerinde araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Ek olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de öğretmenlerin görüşlerine de yer verilmiştir. Akran zorbalığını önlemek için geliştirilen etkinliklerin akran zorbalığını önlemede olumlu sonuçlar gösterdiği, akran zorbalığının anlamlı derecede azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre de her iki grupta da hem kurban olma hem de zorba olma durumlarında azalma saptanmıştır. Sınıf düzeylerine göre de her iki grubun ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 3. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre hem zorba hem de kurban statüsünde daha çok davranış sergiledikleri ön test-son test uygulamalarında görülmüştür. Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine göre uygulama öncesi akran zorbalığının çok yaygın olmasına karşılık, etkinlikler sonrasında çok belirgin şekilde azaldığı ifade edilirken yine öğretmen görüşlerine göre 3. ve 4. sınıf seviyelerinde akran zorbalığının 1. ve 2. sınıflara göre daha çok gerçekleştiği belirtilmiştir.

Öz, Aysu, Gürsoy ve Aral (2019), ilkokulda öğrenim gören çocukların akran zorbalığı ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'nın Mamak ilçesinde öğrenim gören 147 katılımcı ile yapmışlardır. Katılımcıların akran zorbalığı düzeyleri “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği: Çocuk Formu” ve empati düzeyleri “Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği Türkiye Formu” kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları; empati düzeyleri toplam puanının hem zorba statüsündeki hem de kurban öğrencilerin akran zorbalığı alt boyutlarından fiziksel, sözel, dışlama, eşyalara zarar verme arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yalnızca zorba statüsünün söylenti çıkarmaya alt boyutu ile empati düzeyleri arasında bir ilişki saptanmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre akran zorbalığında hem kurban hemde zorba statülerinin fiziksel ve sözel alt boyutlarında anlamlı farklılık görüldüğü, erkek katılımcıların puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empati düzeylerinde de cinsiyet açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur. Yaş değişkenine göre de akran zorbalığının söylenti çıkarma-yayma alt boyutunda 10 yaş ile 11 yaş arasında ilişki görülmüş, 11 yaşındaki çocukların daha yüksek puana sahip oldukları bulunmuştur.

Hamurcu (2020), ilkokul öğrencilerinde akran zorbalığı “Ankara Pursaklar Örneği” adlı çalışmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türlerini, görülme sıklığını, zorbalığın kim tarafından gerçekleştiğini, zorbalığın görülme türünü, sınıf düzeyi, cinsiyet ve etnik kökene bağlı olarak 300 öğrencinin katılımı ile incelemiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin fiziksel zorbalık davranışlarıyla sınıf fark etmeksizin kız öğrencilerden daha çok karşılaştıkları, zorbalık davranışını gerçekleştirenlerin de erkek öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Almahasneh (2019), Ürdün’ün Tafila şehrindeki devlet okullarındaki zorbalık olgusu ve okul ortamlarının güvenliği ile ilgili tehlikeleri açıklayarak sosyal değerleri somutlaştırmanın, aşağılık ve güç hissetmenin derecesini fark ederek psiko-sosyal boyutlarının anlaşılmasını hedeflemiştir. Çalışmasını, 49 okuldan seçilen 289 katılımcı ile gerçekleştirmiştir. Katılımcıların hepsi zorba olarak seçilen gruptan dahil edilmiştir. Sonuçlar, zorbalık ortalamalarında erkek öğrencilerin (%92.30) kız öğrencilerden (%83.26) daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca sonuçlar aşağılık hissetme değişkeninin zorbalığı yordamada en güçlü faktör olduğunu ve vicdanın uyanışının ve toplumsal değerlerin zorbalıkla olumsuz bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Sınıf seviyesinde öğrencilerin (8–10. sınıflar) sadece zorbalıktaki performans ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu, diğer üç değişken (sosyal değerler, içsel duygu ve vicdanın uyanışı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gösterilmiştir.

Dağlı ve Uzundal (2020), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Hatay’ın Antakya ve Reyhanlı ilçelerindeki 3 farklı ilkokuldan 220 öğrenci ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada ilkokullar için “Kısaltılmış Okul İklimi Ölçeği” ve “Zorbalık Eğilimi” ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre okul iklimi algılarının alt boyutlarında en yüksek puan olumlu davranış boyutuna ait iken, en düşük puan olumsuz davranış kategorisine aittir. Akran zorbalığı eğilimi ölçeğinde en yüksek puan rahatsız olmama boyutuna ait iken, en düşük puan olumsuz yansıtma boyutunda bulunmuştur.

El Maghawry ve El-Shafei (2021) tarafından Mısır’daki devlet ilkokul öğrencileri arasından seçilen 809 katılımcı ile 83 öğretmen ile yapılan çalışmanın amacı okulda zorbalık davranışının yaygınlığını belirlemek, ebeveyn katılımının öğrenciler arasında akran mağduriyeti ile ilişkili olup olmadığını değerlendirmek ve ilkokul öğretmenlerinin

zorbalığı nasıl algıladıkları ve buna tepki olarak nasıl davrandıklarını anlamak için yapılmıştır. Araştırma sonucu 809 öğrenciden yarısından fazlasının hem zorba hem de zorbalığa uğradığını, %13.1'inin de son bir ayda zorbalığa uğradığını (mağdur) göstermiştir. Yine bu araştırmada cinsiyet değişkenine göre erkeklerin (%51.9) kızlardan (%48.19) daha fazla zorbalığa uğradıklarını ortaya koymuştur. Yaşın büyümesiyle birlikte zorbalığın arttığını ifade eden araştırmacılar, yaygın olarak bildirilen yaşın ilerlemesiyle azalan zorbalık sonuçlarından farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Ebeveyn katılımı değişkeni ise akranlar tarafından mağdur edilme olasılığıyla istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin algısına yönelik sonuç ise; öğretmenlerin (yarıdan fazlasının vermiş olduğu %56.6 cevap) son bir ay içerisinde okulda zorbalık olayları ile ilgili bildirim almadıkları ve tanık olmadıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin %61.4'ü zorbalık tanımını yapabilmiş ve zorbalığı diğer unsurlardan (şaka, alay, saldırganlık gibi) ayırabilmişlerdir. Yine öğretmenlerin %97.6'sı zorbalığın en aza indirgenmesinde okulun önemli role sahip olduğunu, zorbalık olaylarına müdahalede kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla tepki gösterdikleri ve neredeyse tüm öğretmenlerin (%98.8) zorbalığın önlenmesi ile ilgili konuların ilkokullarda eğitim programlarının bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Stankovic, Santric-Milicevic, Nikolic, Bjelica, Babic, Rakic, Terzic-Supic ve Todorovic (2022), Sırbistan'da okul çağındaki çocuklarda kavgalara katılım ve zorbalık ile okul, öğretmenler ve akran algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada ilköğretim ve lise düzeyindeki katılımcıların sayısı 3267'dir. Bu araştırma Sırbistan'da okul çağındaki çocukların kavga olaylarına ve zorbalığa katılım durumlarının yaygınlığını değerlendirmeyi ve öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, aile büyüklüğü, birlikte yaşama durumu, erkek/kız kardeşe sahip olma, ailenin maddi durumu ve yaşam kalitesi algısı) ve okul algılarının, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle kavga ve zorbalığa katılım konusundaki ilişkilerini incelemeyi amaçlıyor. Varılan temel sonuç ise erkeklerin %50.8'inin ve kızların %17.1'inin kavgalara katıldığını, erkeklerin %17.7'sinin ve kızların %10.4'ünün zorbalığa katıldığını göstermektedir. Kavgaya katılan gruplarda en yüksek ortalama 13-14 yaşa ait iken, bu durum zorbalıkta da 13-14 yaş (%6.3) ile 15-17 yaş (%6.2) gruplarında daha yaygın olduğu bulunmuştur. Yine araştırma sonucunda zorbalığın cinsiyet değişkenine göre erkeklerde (%17.7) kızlara (%10.4) göre daha yaygın olarak görülmektedir. Ailenin maddi durumu algısına göre ailenin maddi durumu algısı daha olumluya doğru arttıkça, çocukların hem kavgaya hem de zorbalığa katılımının azaldığını açıkça vurgulamaktadır.

Aynı eğilim yaşam kalitesi algısı değişkeninde de geçerliliğini göstermiştir. Okul, öğretmen algısına göre öğretmenleri ile olumlu bir ilişki içinde olan öğrencilerin zorbalığın olumsuz bir yordayıcısı olduğu ve öğrencilerin öğretmenleri tarafından kabul edilme ve kendilerine güvenme konusundaki olumlu algılarının, kavga ve zorbalığın olumsuz yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Son olarak akran ilişkilerinin olumlu yönde olmasının kavga ve zorbalığa karşı koruyucu faktör olduğunu doğrulamıştır. Kavgalar ve zorbalıkla mücadele programlarında okul ve aile etkinliklerinin değer sistemine dahil edilmesi gerektiği, takım ruhuna ve çalışmaya dayalı ilişkiler kurmanın, arkadaşça davranışların, empati ve yardım gibi değerlerin temel koruma sağlayıcıları olduğu vurgulanmıştır.

Özetle, yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyet, yaş, eğitim durumları ve sosyoekonomik durumlar gibi çeşitli değişkenlerle zorbalık arasındaki ilişkiler, zorbalığın türleri, yaygınlığı, etkileri ile zorbalığa yönelik öğretmen algılarının incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaların tümünde farklı oranlara sahip olsa da okullarda zorbalığın görüldüğünü ve farklı ülkelerde de yaygın bir sorun olduğunu ortaya koymuştur.

2.4.3. Hoşgörü ve Zorbalık ile İlgili Çalışmalar

Siber zorbalığın yordayıcısı olarak değerleri inceleyen Dilmaç ve Aydoğan, 2010 yılında çalışmalarını 300 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 195'i kız öğrenci (%64.8), 105'i de erkek öğrencilerden (%35.2) oluşmaktadır. Nicel olarak tasarlanan araştırmada "Siber Zorbalık Soru Listesi" ile "İnsani Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 14.00 istatistiksel analiz paket programı ile istatistikler hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilere göre sorumluluk (%25), dostluk (%22), saygı (%35), dürüstlük (%20), hoşgörü (%18) ve barışçıl olmak (barışsever) (%17) değerlerinin siber zorbalık davranışlarını anlamlı şekilde açıklayabildiği saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin %56.2'sinin siber zorbalığa maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Dilmaç ve Aydoğan, 2010).

Boyacı (2015), geliştirdiği "Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programı (HEGP)"nın etkililiğini ve 5. sınıf öğrencilerinin zorbalık düzeylerine etkisini göstermek için yapmış olduğu çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada "Akran Zorbalığı Belirleme

Ölçeği: Çocuk Formu” ve “Hoşgörü Eğilimi Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Uygulanan HEGP’in etkililiğinin belirlenmesi amacıyla deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumdan oluşan HEGP uygulanmıştır. Plasebo grubuna araştırmayla ilgisi olmayan rehberlik çalışmaları uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. HEGP kapsamında uygulama grubunda yer alan öğrencilerin, uygulama öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Elde edilen sonuçlara göre HEGP’nin uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin hoşgörü eğilimi puanlarını artırdığı ve zorbalık puanlarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Monteiro, Medeiros, Pimentel, Soares, Medeiros ve Gouveia (2017), insani değerlerin zorbalığı ne ölçüde öngördüğünü bilmeyi amaçladıkları çalışmayı resmi ve özel okullardaki 300 katılımcı ile gerçekleştirmişlerdir. Zorbalık Davranışları Ölçeği, Temel Değerler Anketi’nin çocuk versiyonu ve demografik sorulardan oluşan veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Cinsiyet, yaş ve insani değerler değişkenleri ile yapılan araştırma sonucunda yaş ve cinsiyet faktörlerinin zorbalığı etkilemediği ancak insani değerlerin zorbalığı öngördüğü bulunmuştur. Araştırma, akranlar arasındaki saldırganlık davranışlarını anlamak için insani değerlerin önemli bir değişken olduğunu ve okullardaki bu sorunu azaltabilecek müdahaleleri ön plana çıkardığı sonucuna varmıştır.

Jara, Casas ve Ortega-Ruiz (2017), “Zorbalıkta Proaktif ve Reaktif Saldırgan Davranış: Değerlerin Rolü” adlı çalışmalarını 326 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda katılımcıların yüzdelik oranları zorba olanlar için %13.80, kurbanlar için %16.56 ve zorba-kurbanlar için %3.68 şeklinde bulunmuştur. Kişilik değişkeni ile proaktif saldırganlık arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ve zorbalığa karışmayan katılımcıların daha vicdanlı ve daha sosyal olarak kabul edilebileceği vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda zorbalığa karışmayanlar için etik vicdan koruyucu bir faktörken, zorbalık yapanlar için bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Diğer bir sonuç ise zorbalığa karışan saldırganların sosyal değerleri önemsedikidir. Kişisel değerler ise hem zorbalar hem de kurbanlar tarafından önemsenmektedir. Kişisel değerlerde alınan puanlar sıralamaya konulduğunda ise en yüksek puan zorbalar, daha sonra kurbanlar, en sonda ise zorba-kurbanlar düşük puan almışlardır. Zorbalığa karışma veya mağdur olma durumu ile kişilik, benlik saygısı ve değerler değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca sosyal değerler proaktif saldırganlık olasılığını önemli ölçüde azaltırken, sonuçlar kişisel değerlerin de proaktif saldırganlık üzerinde

olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında değerlerin, zorbalığa karışan ve karışmayanlarda proaktif ve reaktif saldırgan davranış kalıplarını düzenleyen belirleyici değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaplan (2020)'ın siber zorba/kurban statüleri ile hoşgörü ve öz güven değerleri arasındaki ilişkinin incelediği araştırma özel ve resmi ortaokullarda 8. sınıf kademesinde öğrenim gören 455 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda siber zorbalığın ve siber kurbanlığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak (erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık yaptıkları/siber zorbalığa uğradıkları) farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Evcil hayvan var/yok değişkenine göre de siber zorbalık statüsünde anlamlı farklılıklar (evcil hayvanı olanların olmayanlara göre daha fazla zorbalık yaptıkları) bulunurken, siber kurban olma statüsünde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kanıt temelli düşünme değişkenine göre de her iki statüde (siber zorba/siber kurban) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonucunda siber zorba/kurban yaşantılarının kitle iletişim araçlarını kullanma sıklığı, sosyal medya hesaplarını kullanma sıklığı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne-baba evli/ayrı/vefat durumları, baba eğitim durumları, anne eğitim durumları, sosyoekonomik durumlar değişkenleri ile de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak sosyoekonomik durumları ile sanal ortamda cinsel zorba ve sanal ortamda söylenti alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Son olarak da çalışma sonucunda öğrencilerin siber zorba davranışları ile hoşgörü eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı, yüksek oranda ilişki bulunmuş ve siber kurban yaşantıları ile hoşgörü eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı, orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Siber zorba davranışlar ile öz güven eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı, orta düzeyde ilişki bulunmuş ve siber kurban puanları ile öz güven eğilim düzeyleri arasında negatif yönlü, anlamlı, orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, akran zorbalığı ile hoşgörü eğilimlerinin birlikte araştırıldığı çalışmalara az rastlanılmakla birlikte genel olarak siber zorbalık ile hoşgörü eğilimlerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Yapılan çalışmalar hoşgörü eğilimlerinin siber zorbalığı anlamlı şekilde yordadığını bildirmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar ise daha çok insani değerler ile zorbalığı birlikte ele almış ve insani değerlerin, zorbalık gibi problemli davranışları anlamada önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizinde kullanılan istatistiksel hesaplamalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bulundukları zorbalık düzeylerine göre hoşgörü eğilim düzeylerini ve hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma durumlarıyla ilişkilerini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişkeninin arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeye amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2005). İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve varsa değişkenler arasındaki değişimlerin incelendiği, neden sonuçla ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleme Hatay ili İskenderun ilçesi sınırları içerisinde bulunan, 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 401 ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların sosyo-ekonomik durumları da dikkate alınmıştır. İskenderun ilçe merkezindeki tüm okullar sosyoekonomik düzeye göre İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde ilgili kişiler ve okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda verilen bilgiler temel alınarak sınıflama yapılmıştır. Sınıflamalar sonucunda örneklem, düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip okullardan basit tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme, evrendeki birimlerin hangilerinin örnekleme alınacağına rastgele olarak karar verilerek yapılmaktadır. Bu örnekleme yönteminde her birimin örnekleme girme şansı eşittir ve birinin örnekleme seçilmesi diğer birimlerin seçilme olasılığını etkilememektedir (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik verileri frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		Sayı (f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kız	191	47.6
	Erkek	210	52.4
	Toplam	401	100.0
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	18	4.5
	İlkokul	97	24.2
	Ortaokul	65	16.2
	Lise	109	27.2
	Lisans	95	23.7
	Yüksek Lisans	17	4.2
	Toplam	401	100.0
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	18	4.5
	İlkokul	78	19.5
	Ortaokul	62	15.5
	Lise	95	23.7
	Lisans	126	31.4
	Yüksek Lisans	22	5.5
	Toplam	401	100.0
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	134	33.4
	Orta	148	36.9
	Yüksek	119	29.7
	Toplam	401	100.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri 191’i (%47.6) kız, 210’u (%52.4) erkektir. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında 18’inin (%4.5) okur-yazar olmadığı, 97’sinin (%24.2) ilkokul, 65’inin (%16.2) ortaokul, 109’unun (%27.2) lise, 95’inin (%23.7) lisans ve 17’sinin (%4.2) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitimi durumu incelendiğinde 18’inin (%4.5) okur-yazar olmadığı, 78’inin (%19.5) ilkokul, 62’sinin (%15.5) ortaokul, 95’inin (%23.7) lise, 126’sının (%31.4) lisans ve 22’sinin (%5.5) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bulunduğu sosyoekonomik düzeylere göre dağılımları 134’ünün (%33.4) düşük sosyoekonomik düzeye, 148’inin (%36.9) orta sosyoekonomik düzeye ve 119’unun (%29.7) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler aşağıdaki veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır.

1. Kişisel bilgi formu,
2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği: Çocuk Formu (Pişkin ve Ayas, 2011),
3. Hoşgörü Eğilimleri Ölçeği (Çalışkan ve Sağlam, 2012).

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çocuklara yönelik hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocuklara yönelik “Kişisel Bilgi Formu”nda çocuğun cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği

Pişkin ve Ayas (2011), tarafından geliştirilen ve çocuklara yönelik akran zorbalığının “zorba” ve “mağdur” boyutlarını belirleyen ölçme aracıdır. Ölçek 37 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı ise 1-10. maddeler fiziksel zorba ve kurban; 11-16. maddeler sözel zorba ve kurban; 17-21. maddeler izolasyon zorba ve kurban; 22-28. maddeler söylenti yayma zorba ve kurban; 29-37. maddeler ise eşyalara zarar verme zorba ve kurbanı belirlemektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar; en düşük 37 ve en yüksek ise 185’tir. Puanların artması zorba ve kurban olma düzeylerinin artması demektir. Ölçeğe ait iç tutarlılık (Cronbach-Alpha) katsayıları “kurban” boyutu için .90; “zorba” boyutu için .87 şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma da ise Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı kurban boyutu için .87; zorba boyutu için ise .80 şeklinde bulunmuştur.

3.3.2. Hoşgörü Eğilimi Ölçeği

Çalışkan ve Sağlam (2012), tarafından geliştirilen Hoşgörü Eğilimi Ölçeği, 18 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18; en yüksek puan ise 90’dır. Puanın yüksek oluşu hoşgörü eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca 18 maddelik ölçek, 3 faktörden (Değer, Kabul ve Empati) oluşmaktadır. Güvenirlik çalışmalarında ise ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach-Alpha) katsayıları .89 şeklinde hesaplanmıştır. Alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları; “değer” alt boyutu için .86; “kabul” alt boyutu için .70 ve “empati” alt boyutu için .63 olarak

hesaplanmıştır. Ölçeğin iki yarı test korelasyonu katsayısı ise .85; test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .84, birinci boyut için .83, ikinci boyut için .73 ve üçüncü boyut için .82 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma da ise hoşgörü eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarının kullanılmamasından dolayı sadece toplam puan üzerinden Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve .77 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılının 1. döneminde, Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından Aralık ve ocak aylarında toplanmıştır. Öncelikle veli onam formları çoğaltılarak belirlenen okullara gidilip okul idarelerinin izni doğrultusunda “Veli Onam Formları” ilgili öğretmenlere, velilere ulaştırılması amacıyla verilmiştir. Uygulama ölçek ve formları çoğaltılarak okullara gidilmiş ve okul idarelerinin izniyle derslere katılarak velisi tarafından onay alınmış öğrencilere anket formlarıyla ilgili bilgiler verildikten sonra öğrencilerin doldurmaları sağlanmıştır. Formlara verilecek cevapların korkmadan, çekinmeden, dürüst bir biçimde doldurulması gerekliliği hatırlatılmış ve bunun için kimliklerinin bilinmeyeceği, isim ve soy isimlerini yazmayacakları ve formlara verilen cevaplamaların gizli tutulacağı özellikle ifade edilmiştir. Uygulama sırasında araştırmacı sınıfta hazır bulunarak, katılımcıların anlayamadıkları ya da kafalarına takılan sorulara yanıtlar verilmiş ve uygulamalar eksiksiz bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Veri setinin uygulanma süresi ise ortalama olarak bir ders saati (40 dakika) sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler istatistiksel analiz için öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi aşamasında kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi amacıyla araştırmanın verilerinin normallik varsayımını sağlayıp sağlayamadığı kontrol edilmiştir. Buna göre normal dağılım için Mallery ve George (2019)’un ± 2 çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değeri ölçüt olarak kullanılmıştır. Mallery ve George bu değerler arasında kalan çarpıklık basıklık değerlerine sahip verileri normal dağılım olarak kabul etmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 alınarak ± 2 çarpıklık basıklık değerlerine sahip verileri normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 2’de araştırmada kullanılan değişkenlerin normallik dağılımının belirlenmesi için kullanılan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) analizlerine yer

verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmada yer alan değişkenlerin tamamının çarpıklık ve basıklık değerleri bu ölçütlere uyarak normallik sayıltılarını karşılamaktadır.

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Normallik Dağılımının İstatistikleri

Değişkenler	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı	Standart Hata	Ranj	Varyans
Zorbalığa Maruz Kalma	.910	.425	.96721	92.00	375.135
Zorbalık Yapma	1.316	1.294	.49662	43.00	98.899
Hoşgörü Eğilimi	-.669	.314	.43493	44.00	75.854

İstatistiksel analiz programına girilen verilerle katılımcıların zorbalık düzeyleri belirlenen kesme noktasına göre saptanmıştır. Daha sonra genel olarak zorbalık yapma puanları ve zorbalığa maruz kalma puanları cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne baba eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımları arasındaki farklılığı belirlemek üzere; cinsiyet değişkeni için “Bağımsız örneklem t Testi” anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Sosyoekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri için “Tek yönlü ANOVA” testi anlamlılık değerlerine bakılmıştır. Daha sonra öğrencilerin hoşgörü eğilimleri cinsiyete, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni için “Bağımsız Örneklem t Testi” yapılmıştır. Sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu değişkenleri için ise “Tek Yönlü ANOVA Testi” kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız (en az 3 farklı) gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Tek Yönlü ANOVA testi ile hesaplanmaktadır (Can, 2019). Son olarak öğrencilerin hoşgörü eğilimleri zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordayıp yordamadığını belirlemek için zorba statüsüne sahip olan öğrencilerin zorba olma puanları ile hoşgörü eğilimi puanları, kurban statüsüne sahip olan öğrencilerin kurban olma puanları ile hoşgörü eğilimi puanları kullanılarak Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birisinin, ilgilenilen değişkenin (bağımlı değişken yordanan değişken), diğerinin ya da diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak (yordayıcı değişkenler) tanımlanarak aralarındaki ilişkiyi matematiksel bir işlev ile açıklamaya regresyon analizi

denmektedir (Can, 2019). Hoşgörü eğilimleri ile zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek için ise veriler normal dağılım göstermesi durumunda kullanılan Pearson Moment sıra farkları korelasyon değerine bakılmıştır. Korelasyon katsayısının, büyüklük bakımından yorumlanmasında sıklıkla kullanılan aralıklar; 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzey ilişki olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2020).



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde planlanan amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle verilerin istatistiksel analizler bakımından uygun olup olmadığı sınanmış, araştırmada yer alan değişkenlerin analizleri yapılmış ve araştırmanın amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği: Çocuk Formu”na verdikleri cevaplara göre zorbalık düzeylerine göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Zorbalık Düzeylerine İlişkin Betimsel Değerler

Zorbalık Düzeyleri	n	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.
Mağdur	63	66.86	19.36	37	129
Zorba	65	47.19	9.94	37	80

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin mağdur puan ortalamaları $\bar{X}$ = 66.86, standart sapması ise ss= 19.36 bulunmuştur. Zorba düzeyi için puan ortalamaları $\bar{X}$ = 47.19, standart sapması ise ss= 9.94 bulunmuştur. Belirlenen kesme noktalarından hareketle 63 kişi mağdur ve 65 kişi zorba düzeyinde olduğunu saptanmıştır. Sonuç olarak toplamda çalışmaya katılan 401 öğrenciden 63 mağdur öğrenci ve 65 zorbalık yapan öğrenci olmak üzere toplam 128 öğrencinin zorbalık olaylarına dâhil olduğu söylenebilir.

4.2. Öğrencilerin zorbalık yapma düzeyleri ile ilgili bulgular

Bu bölümde öğrencilerin genel olarak zorbalık yapma düzeylerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkeni için genel olarak zorbalık yapma düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi anlamlılık değerine bakılmış ve sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	$t_{(399)}$	p
Zorbalık Yapma	Kız	191	46.15	9.30	-2.00	.046
	Erkek	210	48.14	10.42		

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde genel olarak zorbalık yapma puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zorbalık yapma puanları incelendiğinde erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}=48.14$) kız öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x}=46.15$) yüksek bulunmuştur [$t(399) = -2.00$, $p < 0.05$]. İstatistiksel olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışı gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sosyoekonomik düzeye göre genel olarak zorbalık yapma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Sosyo-ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Düşük	134	48.09	10.70	Gruplar arası	164.162	2	82.081			
Zorbalık Yapma	Orta	148	46.80	10.29	Gruplar içi	39395.275	398	98.983	.829	.437	-
	Yüksek	119	46.67	8.52	Toplam	39559.436	400				
Toplam		401	47.19	9.94							

$p < .05$

Tablo 5’te öğrencilerin genel olarak zorbalık yapma durumlarının farklı sosyo-ekonomik düzeyler arasında fark olup olmadığını sınamak üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir. Düşük ($\bar{x}=48.09$), orta ($\bar{x}=46.80$) ve yüksek ($\bar{x}=46.67$) sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin genel olarak zorbalık yapma ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(2-398)} = 0.829$, $p > 0.05$]. Genel olarak zorbalık yapma durumunun sosyoekonomik düzeye göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre genel olarak zorbalık yapma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Zorbalık Yapma	Okur-yazar değil	18	50.89	11.54	Gruplar arası	904.252	5	180.850			
	İlkokul	97	48.80	11.15	Gruplar içi	38655.184	395	97.861			
	Ortaokul	65	45.02	9.09	Toplam	39559.436	400		1.848	.103	-
	Lise	109	46.73	8.77							
	Üniversite	95	46.60	9.82							
	Yüksek lisans	17	48.76	10.60							
	Toplam	401	47.20	9.94							

$p < .05$

Tablo 6’da öğrencilerin genel olarak zorbalık yapma durumlarının anne eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda okur-yazar olmayan ($\bar{x}=50.89$), ilkokul ($\bar{x}=48.80$), ortaokul ($\bar{x}=45.02$), lise ($\bar{x}=46.73$), üniversite ($\bar{x}=46.60$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=48.76$) eğitim seviyesindeki anne eğitim durumları ile zorbalık yapma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-395)}=1.848$, $p>0.05$]. Genel olarak zorbalık yapma durumunun anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre genel olarak zorbalık yapma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Zorbalık Yapma Durumunun Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Zorbalık Yapma	Okur-yazar değil	18	49.94	11.96	Gruplar arası	411.237	5	180.850			
	İlkokul	78	47.01	9.67	Gruplar içi	39148.200	395	97.861			
	Ortaokul	62	48.40	10.13	Toplam	39559.436	400		.830	.529	-
	Lise	95	45.92	8.81							
	Üniversite	126	47.10	10.34							
	Yüksek lisans	22	48.27	11.09							
	Toplam	401	47.20	9.94							

p<.05

Tablo 7’de öğrencilerin genel olarak zorbalık yapma durumlarının baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda okur-yazar olmayan ($\bar{x}$ =49.94), ilkokul ($\bar{x}$ =47.01), ortaokul ($\bar{x}$ =48.40), lise ($\bar{x}$ =45.92), üniversite ($\bar{x}$ =47.10) ve yüksek lisans ($\bar{x}$ =48.27) eğitim seviyesindeki baba eğitim durumları ile zorbalık yapma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-395)}=0.830$, $p>0.05$]. Genel olarak zorbalık yapma durumunun baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3. Öğrencilerin zorbalığa maruz kalma düzeyleri ile ilgili bulgular

Bu bölümde öğrencilerin genel olarak zorbalığa maruz kalma düzeylerinin cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir. İlk olarak cinsiyet değişkeni için genel olarak zorbalığa maruz kalma düzeyleri arasındaki farklılığı belirlemek üzere Bağımsız Örneklem t testi anlamlılık değerine bakılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t(399)	p
Zorbalığa Maruz Kalma	Kız	191	65.25	18.74	-1.592	.112
	Erkek	210	68.33	19.84		

p<.05

Tablo 8 incelendiğinde genel olarak zorbalığa maruz kalma puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Bağımsız Örneklem t Testi analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Zorbalığa maruz kalma puanları incelendiğinde erkeklerin ortalamaları ($\bar{x}$ =68.33) kızların ortalamaları ise ($\bar{x}$ =65.25) şeklinde bulunmuştur ($t = -1.592$, $p > 0.05$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sosyoekonomik düzeye göre genel olarak zorbalığa maruz kalma düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Sosyo-ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Zorbalığa Maruz Kalma	Düşük	134	69.20	21.06	Gruplar arası	1129.080	2	564.540	1.509	.222	-
	Orta	148	65.97	18.90	Gruplar içi	148924.915	398	374.183			
	Yüksek	119	65.34	17.79	Toplam	150053.995	400				
	Toplam	401	66.86	19.36							

p<.05

Tablo 9’da öğrencilerin genel olarak zorbalığa maruz kalma durumlarının farklı sosyoekonomik düzeyler arasında fark olup olmadığını sınamak üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir. Düşük ($\bar{x}$ =69.20), orta ($\bar{x}$ =65.97) ve yüksek ($\bar{x}$ =65.34) sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin genel olarak

zorbalığa maruz kalma ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir [$F_{(2-398)} = 1.509$, $p > 0.05$]. Genel olarak zorbalığa maruz kalma durumunun sosyoekonomik düzeye göre anlamlı farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre genel olarak zorbalığa maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Zorbalığa Maruz Kalma	Okur-yazar değil	18	68.55	17.59	Gruplar arası	5126.923	5	1025.391	2.79	.017*	Ortaokul>Yüksek lisans
	İlkokul	97	67.01	17.21	Gruplar içi	144927.042	395	366.904			
	Ortaokul	65	74.07	24.70	Toplam	150053.995	400				
	Lise	109	64.10	18.73							
	Üniversite	95	65.84	18.32							
	Yüksek lisans	17	60.17	12.90							
Toplam		401	66.86	19.36							

$p < .05$

Tablo 10'da yer alan bulgulara göre genel olarak zorbalığa maruz kalma puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(5-395)} = 2.795$, $p < 0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .034$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Anne eğitim durumlarına göre ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit olmadığı durumlarda güçlü sonuçlar veren Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi sonucunda ortaokul ($\bar{x} = 74.07$) eğitim düzeyindeki annelere sahip çocukların yüksek lisans ($\bar{x} = 60.17$) eğitim düzeyindeki annelere sahip çocuklardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan bireylerin zorbalığa maruz kalma durumunun anne eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre genel olarak zorbalığa maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Zorbalığa Maruz Kalma	Okur-yazar değil	18	71.83	22.52	Gruplar arası	3148.565	5	629.713	1.693	.135	-
	İlkokul	78	69.92	18.68	Gruplar içi	146905.430	395	371.912			
	Ortaokul	62	70.01	20.41	Toplam	150053.995	400				
	Lise	95	63.53	19.28							
	Üniversite	126	65.62	19.10							
	Yüksek lisans	22	64.59	15.98							
	Toplam	401	66.86	19.36							

$p < .05$

Tablo 11’de öğrencilerin genel olarak zorbalığa maruz kalma durumlarının baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda okur-yazar olmayan ($\bar{x}=71.83$), ilkokul ($\bar{x}= 69.92$), ortaokul ($\bar{x}= 70.01$), lise ($\bar{x}= 63.53$), üniversite ($\bar{x}= 65.62$) ve yüksek lisans ($\bar{x}= 64.59$) eğitim seviyesindeki baba eğitim durumları ile zorbalığa maruz kalma puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-395)}= 1.693$, $p>0.05$]. Genel olarak zorbalığa maruz kalma durumunun baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir.

4.4. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak hoşgörü eğilimlerine yönelik bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerine Göre Dağılımları

Hoşgörü Eğilimleri	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.
Değer	35.98	5.25	19	45
Kabul	22.05	2.56	13	25
Empati	16.88	2.48	8	20
Toplam	74.92	8.70	46	90

Tablo 12’de ilkokul öğrencilerinin “Hoşgörü Eğilimi Ölçeği”ne verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçekte yer alan üç boyutun tamamında alınabilecek maksimum puanlara yakın puanlar [Değer ($\bar{x}$)= 35.98, Kabul ($\bar{x}$)= 22.05 ve Empati ($\bar{x}$)= 16.88, Toplam puan ($\bar{x}$)= 74.92] alındığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre her üç faktör ve ölçek toplamı için öğrencilerin yeteri düzeyde hoşgörüye sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre genel olarak hoşgörü eğilimlerinin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi anlamlılık değerine bakılmış ve sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Hoşgörü Eğilimleri	Kız	191	76.13	8.53	399	2.676	0.008
	Erkek	210	73.82	8.74			

p<.05

Tablo 13 incelendiğinde genel olarak hoşgörü eğilimleri puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hoşgörü eğilimleri puanları incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x}$ =76.13) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{x}$ =73.82) yüksek bulunmuştur (t= 2.676, p<0.05). Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha hoşgörülü oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bulundukları sosyoekonomik düzeye göre genel olarak hoşgörü eğilimlerinin anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Sosyoekonomik Düzeye Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Sosyo-ekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hoşgörü Eğilimleri	Düşük	134	73.32	8.95	Gruplar arası	607.230	2	318.615			
	Orta	148	76.33	8.14	Gruplar içi	29704.526	398	74.634	4.269	.015	Orta>Düşük
	Yüksek	119	74.96	8.87	Toplam	30341.756	400				
	Toplam	401	74.92	8.70							

p<.05

Tablo 14’te öğrencilerin genel olarak hoşgörü eğilimlerinin farklı sosyoekonomik düzeyler arasında fark olup olmadığını sınamak üzere yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçlarına yer verilmiştir. Düşük ($\bar{x}$ =73.32), orta ($\bar{x}$ =76.33) ve yüksek ($\bar{x}$ =74.96) sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin genel olarak hoşgörü eğilimleri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$F_{(2-398)}=4.269$, $p<0.05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.021$) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Sosyoekonomik durumlarına göre ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit olduğu durumlarda güçlü sonuçlar veren Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Test sonucunda orta ($\bar{x}$ =76.33) sosyoekonomik düzeye sahip çocukların düşük ($\bar{x}$ =60.17) sosyoekonomik düzeye sahip çocuklara göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan bireylerin hoşgörü eğilimleri sosyoekonomik düzey değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre genel olarak hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hoşgörü Eğilimi	Okur-yazar değil	18	70.28	9.81	Gruplar arası	1085.863	5	217.173			Ortaokul >Okur-Yazar değil
	İlkokul	97	73.11	7.94	Gruplar içi	29255.893	395	74.066			Lise >Okur-Yazar değil
	Ortaokul	65	75.22	9.38	Toplam	30341.756	400		2.932	.013	Lise >İlkokul
	Lise	109	76.10	8.56							Üniversite >Okur-Yazar değil
	Üniversite	95	76.35	8.69							Üniversite>İlkokul
	Yüksek lisans	17	73.59	7.55							
	Toplam	401	74.93	8.71							

p<.05

Tablo 15'te yer alan bulgulara göre genel olarak hoşgörü eğilimi puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F_{(5-395)}=2.932$, $p<0.05$]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2= .036$) bu farkın küçük etki düzeyde olduğunu göstermektedir. Anne eğitim durumlarına göre ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların eşit olduğu durumlarda sıklıkla kullanılan testlerden LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Buna göre ortaokul ($\bar{x}=75.22$) eğitim mezunu annelere sahip çocukların okur-yazar olmayan ($\bar{x}=70.28$) annelere sahip çocuklara göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte lise ($\bar{x}=76.10$) eğitim mezunu annelere sahip çocukların hem okur-yazar olmayan ($\bar{x}=70.28$) hem de ilkokul ($\bar{x}=73.11$) eğitim mezunu annelere sahip çocuklara göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Üniversite ($\bar{x}=76.35$) eğitim seviyesine sahip olan annelerin çocuklarının hem okur-yazar olmayan ($\bar{x}=70.28$) hem de ilkokul ($\bar{x}=73.11$) eğitim seviyesine sahip olan annelerin çocuklarına göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan bireylerin hoşgörü eğilimleri anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre genel olarak hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve ortaya çıkan istatistik sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların Hoşgörü Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hoşgörü Eğilimi	Okur-yazar değil	18	71.44	8.91	Gruplar arası	821.116	5	164.223	2.197	.54	-
	İlkokul	78	73.35	9.23	Gruplar içi	29520.639	395	74.736			
	Ortaokul	62	73.81	8.68	Toplam	30341.756	400				
	Lise	95	76.11	7.57							
	Üniversite	126	76.16	8.93							
	Yüksek lisans	22	74.36	8.90							
	Toplam	401	74.93	8.71							

$p < .05$

Tablo 16’da öğrencilerin genel olarak hoşgörü eğilimlerinin baba eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan istatistiksel analizler sonucunda okur-yazar olmayan ($\bar{x}=71.44$), ilkokul ($\bar{x}=73.55$), ortaokul ($\bar{x}=73.81$), lise ($\bar{x}=76.11$), üniversite ($\bar{x}=76.16$) ve yüksek lisans ($\bar{x}=74.36$) eğitim seviyesindeki baba eğitim durumları ile hoşgörü eğilimi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(5-395)} = 1.693$, $p > 0.05$]. Genel olarak baba eğitim düzeyi değişkeninin hoşgörü eğilimlerinde farklılık göstermediği söylenebilir.

4.5. Öğrencilerin zorbalık yapma, zorbalığa maruz kalma ve hoşgörü eğilimleri ile ilgili bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin hoşgörü eğilimleri, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmış ve ilişkinin yönünü belirlemek için ise Pearson Moment sıra farkları korelasyon değerlerine bakılmıştır. Bu amaçla hoşgörü eğilimleri yordayıcı, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma ise yordanan değişkenler olarak belirlenmiştir. Basit doğrusal regresyon analizinin yapılabilmesi için zorba öğrencilerin zorbalık puanlarıyla hoşgörü eğilimi puanları arasında saçılım grafiğine bakılmış ve verilerin normal dağılım gösteren doğrusal ilişkiye sahip oldukları

görülmüştür. Yapılan regresyon analizi sonuçları ve korelasyon değeri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Hoşgörü Eğilimi Puanları ve Zorbalık Yapma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Katsayı	S. Hata	Beta	t	p
Sabit	84.998	3.868	-	21.975	.000**
Hoşgörü Eğilimi	-.505	.51	-.442	-9.838	<.05
R = -.442 R ₂ =.195 F (1-399)= 96.795; p<0.05 Korelasyon(Pearson): -.442					

p<.05

Yordayıcı (Bağımsız) Değişken: Hoşgörü Eğilimi Puanları

Bağımlı Değişken: Zorbalık Yapma Puanları

Tablo 17’ de öğrencilerin hoşgörü eğilimi puanlarının zorbalık yapma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre hoşgörü eğilimleri ile zorbalık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş (R= -.442, R₂ =.195), hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F (1-399)= -9.838; p<0.05). Hoşgörü eğilimi puanları zorbalık yapma puanları arasındaki değişimin %19’unu açıklamaktadır. Regresyon denkleminin ilişkin esas yordayıcı değişkenin katsayısının (B= -.442) anlamlılık değeri de hoşgörü eğiliminin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (p<0.05). Pearson Moment korelasyon değerine ($r_{\text{hoşgörü-zorbalık}} = -.442$) bakıldığında hoşgörü eğilimi ile zorbalık arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu, hoşgörü eğilimi puanları arttıkça zorbalık puanlarının azaldığı söylenebilir.

Hoşgörü eğilimlerinin zorbalığa maruz kalma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla kurban öğrencilerin zorbalığa maruz kalma puanları ile hoşgörü eğilimi puanları arasındaki ilişkiye bakılmış ilişkinin yönünü belirlemek için ise Pearson Moment sıra farkları korelasyonu yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi ve korelasyon sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18

Hoşgörü Eğilimi Puanları ve Zorbalığa Maruz Kalma Puanları Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Katsayı	S. Hata	Beta	t	p
Sabit	78.106	8.378	-	9.322	.000
Hoşgörü Eğilimi	-.150	.111	-0.067	-1.350	>.178
R = -.067 R ₂ =.005 F ₍₁₋₃₉₉₎ = 1.823; p>0.05 Korelasyon(Pearson): -.067					

p<.05

Yordayıcı (Bağımsız) Değişken: Hoşgörü Eğilimi Puanları

Bağımlı Değişken: Zorbalığa Maruz Kalma Puanları

Tablo 18’de öğrencilerin hoşgörü eğilimleri puanlarının zorbalığa maruz kalma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçlarına göre hoşgörü eğilimleri ile zorbalığa maruz kalma puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir (R= .067, R₂ =.005). Pearson Moment korelasyon değerine ($r_{\text{hoşgörü-kurban}} = .178$) bakıldığında hoşgörü eğilimleri ile zorbalığa maruz kalma durumu arasında ilişki bulunmamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkılarak katılımcıların zorbalık düzeylerine; genel olarak zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına; katılımcıların hoşgörü eğilim düzeylerine ve hoşgörü eğilim düzeylerinin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına; hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulgular literatürdeki bulgularla tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışma ve yorum araştırma sorularında olduğu gibi “Zorbalık” ve “Hoşgörü Eğilimi” olmak üzere iki başlık altında sıralamaya uygun olarak verilmiştir.

5.1. Akran Zorbalığı

5.1.1. Öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerinin belirlendiği araştırma problemi için araştırma bulgularına göre öğrencilerin %16.2’sinin zorba ve %15.7’sinin mağdur düzeyinde olduğu görülmektedir. Dölek (2002), 5, 7 ve 9. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yaptığı araştırma sonucunda katılımcıların %51.26’sının zorbaca davranışa uğradığını belirtirken %37.9’u zorbaca davranışlar gerçekleştirdiğini veya zorbaca davranışları gerçekleştiren bir grupta yer aldığını belirtmiştir. Gökler (2007), 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasının temel bulgularına göre katılımcıların %10.10’unun zorba, %27.30’unun kurban, %20.90’ının zorba-kurban ve %41.70’inin katılmayanlar düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğrencileri arasında zorbalık düzeylerinin oranlarını belirlemeyi amaçlayan Pişkin (2010), 4-8. sınıf öğrencilerinin kurban düzeyinin oranını %35.1, zorba düzeyinin oranını %6 ve zorba/kurbanlar düzeyinin oranını %30.2 şeklinde bulmuştur. Doğan Çevirgen (2018), 6-12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin %7.7’si kurban, %4.3’ü zorba, %7’si zorba/kurban, %81’i katılmayan düzeyinde bulmuştur. Tekce (2019), 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin %1.9’unun zorba, %27.8’inin kurban, %45.9’unun zorba-kurban ve %24’ünün katılmayanlar

olduğunu saptamıştır. Barik (2020), zorbalık ile ilgili yapmış olduğu araştırmasının sonucunda 4. sınıf öğrencilerinden 63 katılımcının kurban ve 56 kişinin zorba düzeyinde olduğunu saptamıştır. Çetinler (2021) ise araştırma bulgusu olarak 6 ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin hem kurban hem de zorba olma durumlarını düşük düzeyde bulunduğunu belirtmiştir. Hindistan’da 12-14 yaş aralığındaki çocuklarla yapılan çalışma da zorba davranışlara bir veya birden fazla kez maruz kalan öğrencilerin oranı %80 bulunmuştur. %65 ise başkalarına zorbalık yaptığını belirtmiştir (Vyas, 2014). İspanya’da Jara, Casas ve Ortega-Ruiz (2017) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırma sonucuna göre zorbalar %13.80, kurbanlar %16.56 ve zorba-mağdurlar %3.68 bulunmuştur. Mısır’da, gerçekleştirilen araştırma sonucu 11-17 yaş aralığındaki katılımcıların %30.2’si mağdur, %29.8’i zorba-mağdur ve %7.5’i zorba olarak belirtilmiştir (Khairy, El-Gibaly and Abdelrheem, 2021). Zorbalık yapma veya zorbalığa maruz kalma oranları genel olarak araştırmalarda farklılık gösterse de incelenen araştırmaların hiçbirinde zorbalığın yaşanmadığına, yokluğuna yönelik herhangi bir bulgu elde edilmediği görülmektedir. Dolayısıyla araştırma bulguları ile literatürdeki bulgular birbirlerini destekler niteliktedir. Oranların farklılık göstermesinin nedenleri ise kullanılan ölçme araçlarının farklılığı, örneklemelerin dağılımındaki farklılıklar (yaş, sınıf düzeyi, okul türü gibi) gösterilebilir. Ayrıca bu araştırma bulgusundan farklı olarak kurban statüsünün oranları zorba statüsüne göre daha yüksek çıkmasının sebebi ise katılımcıların kendilerine yapılan zorbalığı kendi yaptıklarından daha rahat belirtmeleri söylenebilir.

5.1.2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre zorbalık yapma/zorbalığa maruz kalma düzeylerine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Katılımcıların genel olarak zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular incelendiğinde zorbalık yapma durumlarında erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalık yaptıkları ve zorbalığa maruz kalma durumlarına bakıldığında ise cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık görülmediği bulunmuştur. İlkokul 3,4 ve 5. sınıflarda Ayas ve Pişkin (2011), Sarı ve Demirbağ (2019), Tekce (2019) ve Gürbüz (2021); ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarda Yurtal ve Cenkseven (2007), ortaokul ve lise düzeyindeki 6-12. sınıflarda Doğan Çevirgen (2018), araştırmalarının sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık yapma durumları ile daha fazla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Gökler (2007) 8.

sınıflarla, Böge (2019) 6. sınıflarla, Gökkaya ve Tekinsav Sütçü (2020) 5-8. sınıflarla yaptıkları araştırmalarda katılımcıların zorbalık yapma durumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin erkekler lehine anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Pişkin (2010) 4-8. sınıflarla yaptığı çalışmasında zorba ve zorba/kurban statülerinde erkeklerin daha yüksek ortalamaya; kurban statüsünde ise kızların erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını tespit etmiştir. Kale ve Demir (2017) 3 ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerle yaptıkları araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak hem kurban olma hem de zorba olma durumları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Güney Afrika ülkesinde 12. sınıftaki erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla fiziksel ve sözel zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur (De Wet, 2005). Baldry (2003) ilk ve ortaokul öğrencileri ile, Vyas (2014) 12-14 yaş grubundaki çocuklarla, Khairy, El-Gibaly ve Abdelrheem (2021) 11-17 yaş grubundaki çocuklarla ve Stankovic, Santric-Milicevic, Nikolic, Bjelica, Babic, Rakic, Terzic-Supic ve Todorovic (2022) ilkokul ve lise öğrenimi gören katılımcılarla yaptıkları araştırmalar sonucunda erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık olaylarını gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen araştırmaların bulguları ile bu araştırmanın bulgusu genel olarak zorbalığın erkekler arasında daha yaygın olduğu yönündeki görüşlerle tutarlıdır. Elde edilen bulgular bazı araştırmalarda farklılık gösterse de genel olarak sonuçlar cinsiyet faktörünün anlamlı farklılık gösterdiğini ve erkeklerin kızlara göre daha yüksek zorbalık yapma oranına sahip olduğunu göstermektedir. Farklı bulguların elde edilmesinde çocukların çekinme ya da korkma gibi sebeplerden dolayı cevapları açıkça belirtmedikleri düşünülebilir. Güvenir (2010), akran zorbalığında bireysel faktörler olarak erkek öğrencilerin fiziksel olarak güç üstünlüğüne sahip olmalarını belirleyici faktör olduğunu ifade etmiştir. Gökler (2007) ve Şahan (2020), toplumsal cinsiyet rollerinin erkeklere yüklediği saldırganlık davranışlarının yine geleneksel bazı toplumlarda onay görmesinin etkisi olarak da erkeklerin zorba davranışları daha çok gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Pellegrini (2002) ise literatürde yapılan çalışmalardan hareketle ilkokuldan ortaokula geçiş yapan çocuklar arasında erkek öğrencilerin yaşlıları arasında fiziksel olarak güç üstünlüğünü kurmanın yolunu bu şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmektedir.

5.1.3. Öğrencilerin zorbalık yapma/zorbalığa maruz kalma düzeylerinin anne-baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Genel olarak zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerinin anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında bu araştırmanın bulgularına göre anne eğitim durumu değişkeninin araştırmaya katılan bireylerin zorbalığa maruz kalma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bunun dışında baba eğitim durumlarının hem zorbalık yapma hem de zorbalığa maruz kalma durumlarında anlamlı şekilde farklılaşmadığı, anne eğitim durumu ile de zorbalık yapma durumları arasında da anlamlı farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Gürbüzer (2021), çalışmasında anne-baba eğitim durumu değişkeni ile akran zorbalığı (zorba/kurban) arasında anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi azaldıkça kurban olma ve zorbalık eğilimlerinin arttığını ifade etmiştir. Kale ve Demir (2017), Doğan Çevirgen (2018), Böge (2019), Sarı ve Demirbağ (2019), Çetinler (2021), Khairy, El-Gibaly and Abdelrheem (2021) araştırmalarının sonucunda zorbalık yapma durumları ile zorbalığa maruz kalma durumlarının anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Farklı olarak Tekce (2019), zorbalığa maruz kalma durumlarının anne eğitim durumları değişkeni ile anlamlı farklılıklar bulunmamasına karşılık baba eğitim durumları değişkeni ile anlamlı farklılıklar bulmuştur. İncelenen araştırma bulguları ebeveynlerin eğitim durumları ile akran zorbalığının daha detaylı incelenmesi gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Anlamlı farklılıkların olmadığını gösteren çalışmalar ile beraber anne ya da baba eğitim durumları ile anlamlı farklılıklar görüldüğü çalışmalarda mevcuttur. Bu nedenle alanyazındaki eksikliğin giderilmesi adına bu araştırmanın bulgusu önem arz etmektedir. Güvenir (2010), akran zorbalığına maruz kalan erkek mağdurların anneleri ile olan ilişkilerinin daha yakın düzeyde olduğunu, aşırı koruyucu tutuma sahip annelerin yetiştirme tutumunun zorbalığa uğrayıp mağdur durumunda olmalarını etkilediğini belirtmiştir. Gürhan (2017) ve Çevik (2021), aile içi ilişkilerde ailenin çocuk üzerinde ceza yöntemini kullanması, ilgisiz kalması çocuklarda zorbaca davranışlar sergilemesine sebep olabileceğini, aşırı koruyup kollayan anne tutumlarının çocuklarda mağdur statüsünde olmalarını sağlayabileceğini belirtmiştir. Hem zorba hemde mağdur statülerindeki çocukların genellikle babalarının ilgisiz annelerinin ise aşırı korumacı tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgusu anne eğitim durumları

ile zorbalığa maruz kalma düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Çocukların büyüme sürecinde, davranışlarının şekillenmesinde ve duygularının gelişiminde annelerin daha etkin olmaları bu anlamlı farklılığı açıklamaktadır.

5.1.4. Öğrencilerin zorbalık yapma/zorbalığa maruz kalma düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Katılımcıların zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına baktığımızda ise sosyo-ekonomik düzeyler ile öğrencilerin genel olarak zorbalığa maruz kalma ve zorbalık yapma ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Kale ve Demir (2017), Böge (2019) ve Tekce (2019), hem zorbalık yapma hem de zorbalığa maruz kalma durumlarının sosyoekonomik düzeyleri ile anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgusundan farklı olarak Pişkin (2010), kurban statüsündeki çocukların sosyo-ekonomik durumları ile anlamlı farklılıklar göstermediğini ancak zorba ve zorba/kurban statüsündeki çocukların yüzdelikleri ile sosyoekonomik durumları anlamlı farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Yine yapılan bir başka çalışmada aile gelir durumunun zorbalık veya kurban olma durumları ile aralarında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Aile gelir durumu yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere zorbalık uygulamakta olduğu ve aynı zamanda kurban statüsünde de ortalamalarının yüksek olduğu bulunmuştur (Sarı ve Demirbağ, 2019). Sırbistan’da gerçekleştirilen araştırmada ailenin maddi durumunu kötü algılayan öğrencilerin %26.9’u ve yaşam kalitesi algısı kötü olan öğrencilerin de %41.4’ü zorbalığa katılmışlardır (Stankovic vd., 2022). Sosyoekonomik düzeyin değişken olarak ele alındığı çalışmalarda farklılıkların sebebi aile gelir düzeyi ile beraber okulun bulunduğu çevre şartları ve araştırmaya katılan katılımcıların kültürel farklılıkları, yaşam tarzları gibi faktörler olabilir. Güvenir (2010), saldırganlık içeren davranışları sergileyen öğrencilerin tek bir ekonomik düzeye sahip olan kesimden ziyade farklı sosyoekonomik düzeylere sahip olduklarını bu nedenle zorbalık davranışlarının sosyoekonomik düzeyle ilişkilendirilmesini doğru bulmamıştır. Sosyoekonomik düzey ile ilgili bulgular zorbalık yapma veya zorbalığa maruz kalma durumlarını şekillendirmediğinden ve tüm sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklarda görülebileceğinden net bir sonuca varılması imkansızdır. Zorbalıkla mücadele ederken zorba davranışların azaltılması ve önlenmesi için sosyoekonomik düzeylere

bakılmaksızın tüm çocuklar sürece dahil edilmelidir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında genel olarak sonuçlar sosyoekonomik düzeylerin zorbalık durumlarını etkilemediği şeklindedir.

5.2. Hoşgörü Eğilimleri

5.2.1. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri düzeylerine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin “Hoşgörü Eğilimi Ölçeği”ne verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçekte bulunan üç boyutun tamamında alınabilecek maksimum puanlara yakın puanlar alındığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre her üç faktör ve ölçek toplamı için öğrencilerin yeterli düzeyde hoşgörüye sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Tunar (2017) ve Aslan (2017)’in ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören çocuklarla yaptıkları, İnel ve Gökarp (2018)’in 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırma bulguları ile benzer niteliktedir. Endonezya’da yapılan bir araştırmada 15-18 yaş aralığındaki katılımcıların hoşgörü düzeyleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç farklı kategoride sınıflandırılmış ve çoğunluğun orta grupta (%55) yer aldığı belirtilmiştir (Zain ve Salimah, 2021). Zwagery, Mayangsari, Achmad and Leza (2021), tarafından yapılan çalışma bulgusu ise ortaokul öğrencilerinin hoşgörü algılarının düşük seviyede olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgusu öğrencilerin yeterli düzeyde hoşgörü eğilimine sahip olduklarını göstermesi hoşgörünün toplumumuzda ve kültürümüzde yer alan, önemsenen bir değer olmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin hoşgörü eğilimi düzeylerinin farklılık göstermesinde birçok faktörün etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğun içinde yaşadığı çevre şartları, bölgesel farklılıklar (ülke bazında), aile üyelerinin sahip olduğu tutum, yaşların farklılığı gibi nedenler sıralanabilir.

5.2.2. Öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Katılımcıların genel olarak hoşgörü eğilimleri puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hoşgörü eğilimleri puanlarına göre kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksektir. Aslan (2017), Tunar (2017), Aslan (2019) ve Şengün (2019)’ün ilkokul 4. sınıf öğrencileri; Yalçinkaya

ve Aktepe (2019)'nin 3-6. sınıf öğrencileri; Çalışkan ve Sağlam (2012)'in 5-8. sınıf öğrencileri; Kalın (2013)'in 5. sınıf öğrencileri; Bektaş Öztaşkın ve İçen (2015)'in 7. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmalar sonucunda hoşgörü eğilim puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha hoşgörülü olduklarını belirtmişlerdir. Lundberg (2018)'in 14-20 yaş aralığındaki çocuklar ile Zwagery ve arkadaşları (2021) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda hoşgörü ve cinsiyet değişkeni ile elde edilen sonuca göre pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş ve kadın katılımcıların erkek katılımcılardan daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Tatar (2009)'in okul öncesi çocuklarla, Sarmusak (2011)'in 4 ve 5. sınıfta eğitim gören çocuklarla ve İnel ve Gökalp (2018)'in 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda hoşgörü eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını belirtmişlerdir. Sağlam ve Tunar (2018), hoşgörü eğilimlerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermesinin nedenini, ailelerin kız ve erkek çocuklarını yetiştirme tutumlarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bu düşünceyi destekler nitelikte Özyürek ve Tezel Şahin (2008), çocuk yetiştirme tutumlarında annelerin babalara göre daha demokratik davrandıklarını ve Oruç, Tecim ve Özyürek (2011) de çocukların rol model olarak anne babalarını aldıklarını düşünüldüğünde kızların annelerini rol model aldığını ifade etmesi bu farklılığı açıklar nitelikte olabilir.

5.2.3. Öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Öğrencilerin genel olarak hoşgörü eğilimlerinin farklı sosyoekonomik düzeyler arasında fark olup olmadığını sınamak üzere yapılan analiz sonucunda farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler ile hoşgörü eğilimleri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Orta sosyoekonomik düzeye sahip katılımcıların düşük sosyoekonomik düzeye sahip katılımcılardan daha hoşgörülü oldukları görülmüştür. Tunar (2017), tarafından yapılan araştırma sonucunda sosyoekonomik düzey ile hoşgörü eğilimi arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve sosyoekonomik düzey arttıkça hoşgörü eğiliminin de arttığı gözlenmiştir. Gül (2018), öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında da ekonomik gelir ile hoşgörü eğilimi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgusundan farklı olarak elde edilen sonuçlarda bulunmaktadır. Tatar (2009), Aslan (2017), İnel ve Gökalp (2018), Çavuş (2019)'un araştırmalarında

hoşgörü eğilimi ile sosyoekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Sağlam ve Tunar (2018), ekonomik sıkıntıların evdeki huzur ve hoşgörü değerlerinin etkilenmesine yol açabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularının anlamlı çıkmasında bazı öğrenci ailelerinin çocuklarına hoşgörülü davranma becerilerini kazandırırken bazı ailelerin önemsememelerinden kaynaklı olabilir.

5.2.4. Öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin anne-baba eğitim durumunlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Anne-baba eğitim durumuna göre katılımcıların hoşgörü eğilimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırma probleminin bulgularına göre genel olarak hoşgörü eğilimi puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmasına karşılık baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ortaokul mezunu annelere sahip çocukların okur-yazar olmayan annelere sahip çocuklardan, lise mezunu annelere sahip çocukların hem okur-yazar olmayan hem de ilkokul mezunu annelere sahip çocuklardan ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının hem okur-yazar olmayan hem de ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgusu ile benzer şekilde; anne eğitim durumuna göre (okur-yazar olmayan annelerin çocukları ile ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı farklılığın okur-yazar olmayan annelerin çocukları aleyhine; ilköğretim mezunu olan annelerin çocukları ile lise ve üniversite mezunu annelerin çocukları arasında da anlamlı farklılığın ilköğretim mezunu annelerin çocukları aleyhine) anlamlı farklılıklar bulan Çalışkan ve Sağlam (2012), baba eğitim durumu ile hoşgörü eğilimi arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını ifade etmişlerdir. Kalın ve Naçacı (2017), Şengün (2019), ailelerin eğitim durumları ile hoşgörü değeri arasında anlamlı farklılık bulduklarını belirtmiştir. Araştırma bulgusundan farklı olarak; Çavuş (2019), İnel ve Gökarp (2018), Yalçınkaya ve Aktepe (2019) araştırmaları sonucunda anne-baba eğitim durumları ile hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı farklılaşma bulmadıklarını, dolayısıyla bu değişkenin hoşgörü eğilimlerini etkilemediğini belirtmişlerdir. Araştırmasında anne eğitim durumu ile anlamlı farklılık bulmayan fakat baba eğitim durumu ile anlamlı farklılık bulan Aslan (2017), baba eğitim durumu değişkeninin hoşgörü eğilimlerini etkilediğini belirtmiştir. Hem anne hem de baba eğitim durumlarıyla hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı farklılıklar bulan Kalın (2013),

öğrencilerin anne-babalarının öğrenim düzeyleri ile (özellikle anne-babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin) hoşgörü eğilimlerine yönelik puanlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Değerlerin kazandırılmasında çocukları etkileyen en temel birim ailelerdir. Bu noktada ailelerin değer kazandırılmasında rol model olması toplum tarafından benimsenen değerlerin kazandırılmasında önemlidir (Kalın ve Nalçacı, 2017). Yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri bulgulardan yola çıkarak anne-baba eğitim durumunun çocukların hoşgörü eğilimleri üzerinde etkili olduğunu belirten Abaslı ve Caferova (2020), eğitim seviyesi yüksek anne-babaların olduğu aile ortamında yetişen çocukların birçok yönde olumlu etkilendiklerini ve ailesinde saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerleri kazanan çocukların kendi hayatlarında da bu değerleri ön planda tutarak yaşamlarında başkalarına karşı saygılı ve hoşgörülü olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuk yetiştirmede annelerin etkisinin daha fazla olduğu bilinmektedir (Güvenir, 2010). Araştırma bulgularının da anne eğitim durumu ile anlamlı çıkması bu etki ile açıklanabilir.

5.2.5. Hoşgörü eğilimlerinin zorbalık ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerini yordayıp yordamadığına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Araştırmaya katılan öğrencilerin hoşgörü eğilimleri, zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda hoşgörü eğilimleri ile zorbalık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Buna göre hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Hoşgörü eğilimi ile zorbalık arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu, hoşgörü eğilimi puanları arttıkça zorbalık puanlarının azaldığı gözlenmiştir. Hoşgörü eğilimi ile zorbalığa maruz kalma durumları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Boyacı (2015)'nın 5. sınıflarda Hoşgörü Eğilimi Geliştirme Programının (HEGP) etkililiğini incelediği araştırmasında, katılımcıların hoşgörü eğilimi puanlarında artış gözlemlendiğini ve buna bağlı olarak zorbalık düzeylerinde azalma görüldüğünü belirtmiştir. Dilmaç ve Aydoğan (2010)'ın ortaokul 6-8. sınıflardaki öğrencilerle gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, hoşgörü değerinin siber zorbalık davranışlarının %18'ini açıkladığını belirtmişlerdir. Monteiro ve arkadaşları (2017), değerlerin tipik zorbalık davranışlarının yordayıcıları olarak bulduklarını ve diğer çalışma sonuçlarıyla uyumlu olduğunu belirtmişlerdir. Kaplan (2020) 8. sınıflarla yaptığı çalışmada,

öğrencilerin siber zorba/siber kurban davranış puanları ile hoşgörü eğilimleri arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Siber zorbalık davranışlarının artması veya siber zorbalığa maruz kalmanın artması sonucu hoşgörü eğilimlerinin azaldığını belirtmiştir. Rice (2009), güvenli okul ortamlarının oluşması için farklılıklardan kaynaklanan şiddet ve zorbalık gibi davranışların azaltılması gerektiğini vurgulamış ve bu azalmayı sağlayacak en önemli gücün hoşgörü eğitimi olduğunu belirtmiştir. Hoşgörünün iyi insan ilişkilerinde ön koşul olarak kabul edilebileceğini, hoşgörü olmadığında sosyal, duygusal açıdan bireyler arasında yakın ilişkiler kurulmasının imkânsız olduğunu belirtmiştir. Okullarda zorbalığa ve diğer şiddet olaylarının engellenip okulları daha güvenli hale getirmek için hoşgörü koşullarının teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yapılan çalışmalarda genellikle hoşgörü eğilimleri ile zorbalık arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki bulunmuştur. Alanyazındaki çalışmalarla benzer nitelikte sonuçların elde edilmesi genellenebilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde hoşgörü eğiliminin zorbalık ve zorbalığa maruz kalma durumlarını yordayan çok az araştırmaya rastlanıldığı, konunun benzer araştırmalarla incelenip desteklenmesi için farklı çalışmalara da ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlar, araştırma problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğrencilerden 63 kişinin mağdur ve 65 kişinin zorba düzeyinde yer aldığı görülmüştür.

2. Zorbalık yapma puanlarının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorbalık davranışı gerçekleştirdikleri bulunmuştur. Farklı sosyo-ekonomik düzeyler ile genel olarak zorbalık yapma ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi değişkenlerinin zorbalık yapma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

3. Zorbalığa maruz kalma puanlarının cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve baba eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim durumuna göre ortaokul eğitim düzeyindeki annelere sahip çocukların yüksek lisans eğitim düzeyindeki annelere sahip çocuklardan daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur.

4. İlkokul öğrencilerinin “Hoşgörü Eğilimi” ölçeğinde yer alan üç boyutun tamamında alınabilecek maksimum puanlara yakın puanlar alındığı ve bu sonuçlara göre her üç faktör ve ölçek toplamı için öğrencilerin yeteri düzeyde hoşgörüye sahip oldukları bulunmuştur.

5. Hoşgörü eğilimleri puanlarına göre cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hoşgörü eğilimleri puanları incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek bulunmuş, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha hoşgörülü oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak hoşgörü eğilimlerinin farklı sosyoekonomik düzeyler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Orta sosyoekonomik düzeye sahip çocukların düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklara göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi değişkeninde ortaokul eğitim mezunu annelere sahip çocukların okur-yazar olmayan annelere sahip çocuklara göre; lise eğitim mezunu annelere sahip çocukların hem okur-yazar olmayan hem de ilkokul eğitim mezunu annelere sahip çocuklara göre; üniversite eğitim seviyesine sahip olan annelerin çocuklarının hem okur-yazar olmayan hem de ilkokul eğitim seviyesine sahip olan annelerin çocuklarına göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumları ile hoşgörü eğilimi puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

6. Öğrencilerin hoşgörü eğilimi puanlarının zorbalık yapma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda hoşgörü eğilimleri ile zorbalık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş ve hoşgörü eğilimlerinin zorbalık yapma puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Hoşgörü eğilimi ile zorbalık arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu, hoşgörü eğilimi puanları arttıkça zorbalık puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri puanlarının zorbalığa maruz kalma puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre hoşgörü eğilimleri ile zorbalığa maruz kalma puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma bulgusu okullarda zorbalığın yaşandığını ve değerlerden hoşgörü ile olan ilişkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda aile, okul yönetimi ve eğitimcilerin dahil olduğu, her okulun kendi kültürel, sosyoekonomik şartları, çevrenin ve toplumun özellikleri göz önünde bulundurularak ve değerler eğitiminin entegre edildiği zorbalığa karşı etkin müdahale programları hazırlanabilir.
2. Literatürde yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde hoşgörü değerinin zorbalık puanlarını azalttığı bulunmuştur. Uygulamada olan öğretim programlarında hoşgörünün de içinde bulunduğu değerler eğitiminin daha fazla önemsenmesi, okullarda değerler eğitiminin sadece bilişsel yapıda ya da kağıt/pano üstünde değil, yaparak-yaşayarak ilkesinin benimsenerek öğrencilerin değerleri kazanmasına imkan verilmesi zorbalık olaylarının azaltılması adına önerilmektedir.

3. Ailelerin eğitim durumlarının zorbalıkla olan ilişkilerini ortaya koyan bu çalışma sonucunda olumlu yönde davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi adına okul-aile işbirliğinin sağlanması, aile eğitimlerinin düzenlenmesi ve ailelere akran zorbalığı, yaygınlığı, etkileri ve belirtileri ile ilgili bilgilendirmeler yapılarak velilerde farkındalık arttırılabilir.

6.2.2. Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma ilkökul düzeyindeki katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki eksikliğin giderilmesi ve hoşgörü değerinin öneminin ortaya konması adına akran zorbalığı ile hoşgörü değeri arasındaki ilişkisel çalışmalar diğer kademedeki (ortaokul, lise veya üniversite) katılımcılarla gerçekleştirilebilir.
2. Araştırma sonucunda zorbalığın erkek öğrencilerde daha yaygın; hoşgörü eğiliminin ise kız öğrencilerde daha yüksek bulunmasının sebepleri derinlemesine ele alınabilir. Böylece zorbalık olaylarının erkeklerde fazla görülmesinin altında yatan sebepler öğrenilerek müdahale edilmesi ve azaltılması kolaylaşabilir.
3. Bu araştırmada hoşgörü eğilimleri ile zorbalık arasında ilişki gözlenmiştir. Hoşgörü eğiliminin akran zorbalığı üzerindeki etkisini incelemek adına deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylece hoşgörü değerinin kazandırılması veya kazandırılmaması durumunda ortaya çıkan farklılıklar gözlemlenerek hoşgörünün zorbalık üzerindeki etkisi daha güçlü ortaya konabilir.
4. Bu araştırmada değerlerden hoşgörü ele alınmış ve akran zorbalığı ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Değerler eğitiminde yer alan diğer değerlerin de zorbalıkla olan ilişkisi araştırılabilir. Böylelikle zorbalığa daha güçlü müdahale yolları keşfedilebilir.
5. Bu araştırma Hatay ili İskenderun ilçesinde merkez okullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Hem literatürdeki eksikliğin giderilmesi hem de çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için aynı çalışma farklı il/ilçelerde farklı sınıf seviyelerinde gerçekleştirilebilir.
6. Hem değerlerden hoşgörünün kazandırılması hem de akran zorbalığında davranış değişikliğinin sağlanması uzun süreli çalışmaları gerektirmektedir. Bu nedenle boylamsal çalışmalarla her iki değişken ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abaslı, K. ve Ceferova, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin incelenmesi: Bakü Türk okulları örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 693-708.
- Akay, Y. (2019). İlkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen duygusal farkındalık etkinliklerinin akran zorbalığını önlemede etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (200), doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8093>.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgünlü, S., Server, D. ve Düzgün, Z. (2005). Karakter gelişimi ve sosyal beceri eğitimikitabı. Lefkoşa, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayını. <http://talimterbiye.mebnet.net/Kitaplar/Karaktergelisimi/3.sinifToplam.pdf>, Erişim tarihi: 15 Mart 2021.
- Aktepe, V. (2019). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (3. Baskı, ss. 77-93). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkış Küçükaydın, M. (2021). Değer ile ilişkili temel kavramlar. G. Izgar ve B. Dilmaç (Ed.), *Değer Eğitimi, Kavram, İlke ve Yaklaşımlar* içinde (2. Baskı, ss. 1-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Almahasneh, A. F. S. (2019). The phenomenon of bullying: A case study of jordanian schools at Tafila. *World Journal of Education*, 9(1), 243-254.
- American Psychological Association (2017). *Bullying and school climate*. <http://www.apa.org/advocacy/interpersonal-violence/bullying-school-climate.aspx>, Erişim tarihi: 15 Mart 2021.
- Aslan, S. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile yardımseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 163-175. DOI: 10.17679/inuefd.306509

- Aslan, S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ve görüşlerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 80-97, DOI: 10.19160/ijer.559526
- Aslan, S. ve Aybek, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algılarının incelenmesi: Fenomenolojik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (217), 97-110.
- 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*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Atık, G. ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel özyeterliliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 198-206.
- Ayas, T. (2019). *Okullarda zorbalığı önlemek* (4. Baskı). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106821>
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 16-19.
- Ayran, G. (2013). *Ergenlerdeki akran zorbalığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, değer midir? *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 18.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect*, 27(7), 713-732.
- Bara, M. A. (2018). Research of the phenomenon of violence and bullying in school. *Pangea*, 18(18), 117-122.

- Barik, E. (2020). *İlkokullarda akran zorbalığını önleme stratejileri ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başar, M. ve Varol, A. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin değer algısı olarak “Vatanseverlik”. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi’nde sunulmuştur. Muğla, Türkiye.
- Başaran, İ. E. (1995). Hoşgörü ve eğitim. İ. Pehlivan (Ed.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı*, 47-56. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. ve İçen, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri ile demokrasi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16219/169867>
- Bernard, M.,& Milne, M. (2008). School procedures and practices for responding to students who bully. *A Report for Victorian Department of Education and Early Childhood Development*, 81-91.
- Besag, V. E. (1989). Bullies and victims in schools: a guide to understanding and management. *Milton Keynes: Open university press*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED397166>
- Boyacı, M. (2015). *Hoşgörü eğilimi geliştirme programının 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü ve zorbalık düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Böge, M. (2019). *60 aylıkken ilkokula başlayan çocukların akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68-82.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (28. Baskı). Ankara:

Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri (27.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, A. (2011). *A creative arts-based approach to using children's rights as a vehicle for tolerance education at the senior elementary school level* (Unpublished Doctoral Dissertation). Lakehead University.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coloroso, B. (2011). Bully, bullied, bystander...and beyond. *Teaching Tolerance*, (39), 50-53.<https://www.learningforjustice.org/magazine/spring-2011>
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 122, 1431-1446.
- Çavuş, M. (2019). *Hoşgörü eğilimi ölçeği yetişkin formunun geliştirilmesi ve yetişkinlerin hoşgörü eğilim düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çetinler, N. T. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin okulda akran zorbalığına başvurma ve zorbalık görme düzeyleri (Çanakkale ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Çevik, B. (2018). *Gerçek tanıklarla akran zorbalığı* (1. Baskı). İstanbul: Sola Unitas.
- Dağlı, E. ve Uzundal, M.(2020). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığı ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *13. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Hatay, Türkiye.
- Dağlı, R. Ç. (1995). Eğitimde hoşgörü. İ. Pehlivan (Yay. Haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı*, 39-46. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.

- De Wet, C. (2005). The voices of victims and witnesses of school bullying. *Koers: Bulletin for Christian Scholarship= Koers: Bulletin vir Christelike Wetenskap*, 70(4), 705-725.
- Demircioğlu, İ. H. ve Demircioğlu, E. (2019). Tarih eğitimi ve değerler. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (3. Baskı, ss. 269-284). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler eğitimi dergisi*, 6(15), 69-88.
- Deveci, H. ve Çengelci Köse, T. (2019). Değer eğitiminde güncel olaylar ile belirli gün ve haftalardan yararlanma. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (3. Baskı, ss. 191-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Dilmaç, B. and Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Social Sciences*, 5 (3), 185-188.
- Doğan Çevirgen, B. (2018). *Geleneksel akran zorbalığı, sanal zorbalık ve ebeveyn izlemesinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve bir önleyici program modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- El Maghawry, HA. and El-Shafei, D. (2021). Bullying among primary school students: parental involvement and teachers' perceptions. *Egyptian Journal of Occupational Medicine*, 45(2), 117-132.
- Englander, E. (2007). Is Bullying a junior hate crime? Implications for interventions. *American Behavioral Scientist*, 51(2), 205-212. <https://doi.org/10.1177/0002764207306052>
- Ersoy, A. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1).

Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17399/182009>

- Ersoy, F. (2020). Türk eğitim ve kültür tarihinde değer eğitimi. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi, Farklı Bakışlar-Örnek Etkinlikler* içinde (2. Baskı, ss. 171-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Genç, S. Z. (2020). Değerler: Temel kavramlar. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi, Farklı Bakışlar-Örnek Etkinlikler* içinde (2. Baskı, ss. 3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökalp, A. ve İnel, Y. 2019, Akran arabuluculuk eğitiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerine etkisi ve akran arabuluculuğuna yönelik görüşleri, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 638-661.
- Gökkaya, F. ve Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. doi: 10.16986/HUJE.2018042225
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(2), 511-537.
- Gözler, A., Haskuş, A., Ayhan, B., Karslı, E. ve Akın, Z. (2020). Değerler eğitimi kapsamında hazırlanan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 224-241.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. Güvenç Saygın, A. ve Saygın, M. (Ed.), *Eğitimde gelecek arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, içinde (s. 29-58). Bartın.
- Gül, Y. E. (2018). *Öğretmen adaylarının hoşgörü ve yaşam doyumu eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Güldü, B. (2020). *Okul öncesi çocuklarının sosyal davranışları ile problem*

çözme becerileri ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gündüz, M. (1995). Hoşgörü ve eğitim. İ. Pehlivan (Yay. Haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı*, 12-15. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.

Güneş, F. (2015). Değerler Eğitiminde Yaklaşım ve Modeller. Güvenç Saygın, A. ve Saygın, M. (Ed.), *Eğitimde gelecek arayışları: Düinden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, içinde (s. 1-20). Bartın.

Gürbüzer, S. (2021). *İlkokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerde akran zorbalığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

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

Güvenir, T. (2010). *Okulda akran istismarı* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Hamurcu, S. (2020). *İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 4-10.

Hussian, A. and Sharma, S. (2014). Anger expression and mental health of bully perpetrators. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(1), 17-23.

İnel, Y. ve Gökalp, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 847- 877. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14380.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948).

(<https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf> Erişim tarihi: 10.11.2021)

- Jara, N., Casas, J.A. and Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: the role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. doi: 10.17583/ijep.2017.2515
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10 (3), 74-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/31124/337915>
- Kalın, Z. T. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kalın, Z. ve Nalçacı, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 293-304. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/30012/304143>
- Kaplan, Y. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin siber zorba/kurban davranışları ile hoşgörü ve öz güven değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M., Bulut, P. ve Kuşdemir, Y. (2015). Demokratik değerlerin kazandırılmasında geleneksel çocuk oyunları. Güvenç Saygın, A. ve Saygın, M. (Ed.), *Eğitimde gelecek arayışları: Dünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, içinde (s. 147-171). Bartın.
- Kavcar, C. (1995). Açılış konuşması. İ. Pehlivan (Yay. Haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı, 1-4*. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Kaygısız, İ. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algılarının resimler aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(2), 75-92.

- Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 2(6), 114-119.
- Kaymakçı, S. (2019). Hayat bilgisinde değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (3. Baskı, ss. 367-388). Ankara: Pegem Akademi.
- Kazlauskienė, A., Gaučaitė, R., Pocevičienė, R., & Masiliauskienė, E. (2015). Prevention of bullying emerging due to learning differences, applying" Learning for life" system grounded on self-directed learning (Lithuanian country case). *International journal of research in education methodology*, 7, 1269-1277.
- Kepenekçi, K. Y. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 38, 250-265.
- Khairy, H., El-Gibaly, O., and Abdelrheem, S. S. (2021). Bullying and victimization among adolescents in governmental schools in aswan city, upper egypt. *Egyptian Journal of Community Medicine*, 39(4).
- Kıroğlu, K., Elma, C., Kesten, A. ve Egüz, Ş. (2012). Üniversitede demokratik bir değer olarak hoşgörü. *Journal of Social Studies Education Research*, 3(2), 86-104.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Velî Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55).
- Kurt, Z. (2019). *İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi etkileyen ve bu ilişkiye eşlik eden faktörler ile birlikte incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtdede Fidan, N, Güleç, F. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısından “Hoşgörü Değeri”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 246-258. DOI: 10.14582/DUZGEF.726
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, (45), 56- 79.

- Lalik, Ö. (1995). Türk toplumunda hoşgörü ve gelişmesi. B. Onur, (Yay. Haz.).*Hoşgörü ve eğitim, Türk Eğitim Derneği XIII. Öğretim Toplantısı* içinde (s. 40-59).Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Le Menestrel, S. (2020). Preventing bullying: Consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development*, 15(3), 8-26.
- Lundberg, E. (2018) School, friends, or a matter of personality? A multidimensional approach to exploring sources of tolerance among students. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, (2), 155-173. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949>
- Mallery, M. and George, D. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- MEB (1988). 12. *Millî Eğitim Şûrası*. Web: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmistengunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328adresinden> 21 Kasım 2021’de alınmıştır.
- MEB (2010). 18. *Millî Eğitim Şûrası*. Web: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmistengunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328adresinden> 22 Kasım 2021’de alınmıştır.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Metli, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalık, siber mağduriyet ve insani değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Şura Kararları. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul*

- 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu, T.C. Resmi Gazete, 14574, 14/6/1973.
- Monteiro, R. P., Medeiros, E. D., Pimentel, C. E., Soares, A. K. S., Medeiros, H. A. and Gouveia, V. V. (2017). Human values and bullying: Do age and gender moderate this relationship? *Trends in Psychology*, 25 (3), 1329-1340.
- Nalçacı, A. (2020). Değer Eğitiminde: Aile, çevre ve okul. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve Değer Eğitimi, Farklı Bakışlar-Örnek Etkinlikler* içinde (2. Baskı, ss. 189-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331–359. <https://doi.org/10.1007/BF02195509>
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495–510.

<https://doi.org/10.1007/BF03172807>

- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D. ve Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. *Bullying in schools: How successful can interventions be*, 167-186.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Öz, S., Aysu, B., Gürsoy, F. ve Aral, N. (2019). İlkokula devam eden çocuklarda akran zorbalığı ile empati becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi-ITEAC'2019*, 161-170.
- Özdoğan, B. (1995). Ailede Hoşgörü. İ. Pehlivan (Yay. Haz.). *Hoşgörü ve eğitim toplantısı*, 63-68. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.
- Özyürek A. ve Tezel F. Ş. (2008). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151- 163.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/rt/prINTERfriendly/304/0>
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2005). Lise öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığı olgusunun okul türü bakımından karşılaştırılması. *VIII. Ulusal Psikolojik*

Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21–23.

Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: Çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1–12.

Rice, S. (2009). Education for toleration in an era of zero tolerance school policies: A Deweyan analysis, *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 45:6, 556-571. DOI: 10.1080/00131940903338308

Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. Aust Council for Ed Research.

Rigby, K., Smith, P.K., and Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds). *Bullying in schools: how successful can interventions be?*(1st ed.,pp. 1-12,).Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466>

Sağlam, H. İ. (2021). *Karakter ve değer eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sağlam, H. İ. ve Tunar, T. (2018). İlkokul öğrencilerinin aile birliğini önemseme ve hoşgörü eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(95), 119-136.

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. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jphn/issue/48387/642804>.

Sarmusak, D. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlakî değer yargılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saygılı, G., Gündüz, M. ve Gülsoy, H. T. (2015). Sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminin daha çok nerede verilmesi gerektiğine yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi. Güvenç Saygın, A. ve Saygın, M. (Ed.), *Eğitimde gelecek arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, (s. 237-251). Bartın.

- Shetgiri, R. (2013). Bullying and victimization among children. *Adv Pediatr*, 60(1), 33-51. doi: 10.1016/j.yapd.2013.04.004.
- Shore, K. (2009). Preventing bullying. *Education Digest*, 75(4), 39-44.
- Stankovic, S., Santric-Milicevic, M., Nikolic, D., Bjelica, N., Babic, U., Rakic, L., Terzic-Supic, Z. and Todorovic, J. (2022). The Association between participation in fights and bullying and the perception of school, teachers, and peers among school-age children in Serbia. *Children* 2022, 9, 116. <https://doi.org/10.3390/children9010116>
- Şahan, Ö. (2020). *Akran zorbalığı* (1. Baskı). İstanbul: Pozitif Yayınevi.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şengün, G. (2019). İlköğretim öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Beşeri ve Sosyal Bilimlerde Yeni Eğilimler ve Sorunlar Bildiriler Kitabı*, 6(7), s. 073–081.
- Tahiroğlu, M. (2019). Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitimi etkinlik örnekleri: İlkokul 4. sınıf. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (3. Baskı, ss. 339-366). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, F. A. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5–6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekce, T. (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, M. ve Bostanoğlu, O. (2015). Hoşgörü değerinin kazandırılmasıyla var olan önyargıların azaltılması. Güvenç Saygın, A. ve Saygın, M. (Ed.), *Eğitimde gelecek arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, içinde (s. 595-622). Bartın.

- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7 (1) , 245-254. DOI: 10.18795/gumusmaviatlas.543521
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P. and Law, B. C. M. (2011). Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal*, (11). <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- Tunar, T. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin aile birliğine önem vermeleri ile hoşgörü eğilimleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tuncay, A. C. (2020). *Eksiğimiz tolerans (Hoşgörü Kitapçığı)* (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Türe, H. ve Ersoy, A. F. (2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hoşgörü eğitimine bakışı ve hoşgörü eğitimine ilişkin uygulamalar. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 57-87.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2022). *Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>*
- Türk, F. ve Türnüklü, A. (2013). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışmaları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5).
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2019). Değerli bir kavram olarak “Değer ve Değerler Eğitimi”. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*, (3. Baskı, ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ural, B. ve Özteke, N. (2010). *Okulda zorbalık* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Üste, B. R. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 295-310.
- Vanková, K. (2020). Discriminatory practices in school environment and their elimination through school mediation in Slovakia. *Journal Of Social Science Research*, 15, 62–72. <https://doi.org/10.24297/jssr.v15i.8634>
- Varol, A. (2020). *Değerler eğitimi dersinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin değer*

algılarına etkisinin kelime ilişkilendirme testi ve resim çizimleri aracılığıyla incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Vyas, B. K. (2014). A study of the problem of bullying in schools. *IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews*, 1 (3), 179-189.

Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler programında değerler eğitiminin mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program modülü geliştirme.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yalçınkaya, E. ve Aktepe, V. (2019). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. E. Yalçınkaya (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Farklı Bakışlar* içinde (ss. 5-28). İksad Yayıncılık.

Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). Okul zorbalığı ve siber zorbalık (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(02), 39-51.

Yıldırım, S.G. (2019). *Değerler eğitime yönelik bir model önerisi: Değer içselleştirme.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yılmaz, H. (2004). Hz. Peygamber'in eğitiminde bir ilke olarak hoşgörü. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: VIII / 1, s. 109-132.

Yurtal, F. ve Cenkseven Önder, F., (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Pdr Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, vol.28, 1-13.

Zain, R. and Salimah, Z. (2021). The effect of the school environment on the establishment of student tolerance. *Manageria: Jurnal Manajemen Pendidikan*

Islam, 6 (1), 49-66.

Zengin, F. (2008). *Müzakere (Problem Çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılacak becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zwagery RV., Mayangsari MD., Achmad RA. and Leza NM. (2021). tolerance level difference between state school students and religious-based school students on peatlands. *Advance Research Journal of Multidisciplinary Discoveries*, 59(3) pp. 17-21.



EKLER**EK 1. Kişisel Bilgi Formu**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda sizinle ilgili kişisel bilgileriniz yer almaktadır. Kişisel bilgileri dikkatlice okuyup size uygun olanları işaretleyiniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi
Gökhan KISADAL

1. Cinsiyet:

() Kız () Erkek

2. Annenin eğitim durumu:

() Okur-yazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Yüksek lisans

3. Babanın eğitim durumu:

() Okur-yazar değil

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Üniversite

() Yüksek lisans

EK 2. Hoşgörü Eğilimi Ölçeği

Sevgili Öğrenci,

Size sunulan bu sorular, bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Sizin görüşleriniz bu araştırma için büyük önem taşımaktadır. Sadece, soruları dikkatli bir biçimde okuyup size en uygun seçeneğin önüne (X) işareti koyunuz. Lütfen, cevapsız soru bırakmayınız.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

	Aşağıda, kendinizi tanımlamakla ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu konudaki görüşlerinizi, “Hiç uygun değil”, “Biraz uygun”, “Uygun”, “Çok uygun”, “Tamamen uygun” maddelerinden size en uygun olanını kutucuğun içindeki yuvarlağı karalayarak belirtiniz.	Hiç uygun değil	Uygun değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1.	Affedici biriyim	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Başkalarının hatalarını anlayışla karşılarım	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Arkadaşıma içten (samimi) davranırım	☐	☐	☐	☐	☐
4.	İnsanları düşman olarak görmekten kaçınırım	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Arkadaşıma içten davranmasını isterim	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Kimseden nefret etmem	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Kendimi başkalarının yerine koyabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Kavgacı biri değilim	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Küskünleri barıştırmak beni mutlu eder	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Farklı düşünceleri hoşgörüyle karşılarım	☐	☐	☐	☐	☐
12.	İnsanların farklı olması doğaldır	☐	☐	☐	☐	☐
13.	İnsanları severim	☐	☐	☐	☐	☐
14.	İnsanların farklı düşüncelere sahip olmasını anlayışla karşılarım	☐	☐	☐	☐	☐
15.	İnsanları olduğu gibi kabul ederim	☐	☐	☐	☐	☐
16.	Karşımdaki insanın ne hissettiğini anlayabilirim	☐	☐	☐	☐	☐
17.	Başkalarının da düşünceleri doğru olabilir	☐	☐	☐	☐	☐
18.	İnsanlar arasında hoşgörünün yaygınlaşması önemlidir	☐	☐	☐	☐	☐

