



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden
Akran Zorbalığı**

Yüksek Lisans Tezi

Ece Gürpınar

Nisan 2025



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden
Akran Zorbalığı**

Yüksek Lisans Tezi

Ece Gürpınar

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Özkan

Nisan 2025

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Ece Gürpınar tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı” başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Özkan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam
İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice Fakioğlu Bağcı
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11/Nisan /2025

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Özkan

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Ece Gürpınar

TEŞEKKÜR

Tezimin tamamlanmasında ve bu sürecin her anında bana destek olan, yanımda bulunan ve cesaret veren değerli insanlara minnettarlığımı ifade etmek istiyorum.

Öncelikle, hayatımın her anında yanımda olan ve her türlü desteği sağlayan eşim Burak'a ve kızım Defne'ye teşekkür ederim. Onların sevgisi ve sabrı olmasaydı, bu süreçte ilerlemek çok daha zor olurdu. Ailemin diğer fertlerine de teşekkürü bir borç bilirim. Annem, babam ve ablam, her zaman yanımda oldunuz ve bana inandınız. Sizin desteğiniz, bu süreci tamamlamamda büyük rol oynadı.

Ayrıca, araştırmalarım ve düşüncelerim üzerinde akıl danışmanlığı yapan değerli arkadaşım Selami'ye özel teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Onun fikirleri ve yönlendirmeleri, tezimin daha kapsamlı ve etkili olmasına büyük katkı sağladı.

Bu süreçte bana rehberlik eden, bilgisi ve deneyimi ile yol gösteren danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hakan Özkan'a minnettarım. Onun sabrı, anlayışı ve bilimsel yaklaşımı, çalışmamın temel taşlarını oluşturdu.

Derslerimde emeği geçen tüm hocalarıma teşekkür ederim. Her biri ayrı ayrı, bilime ve eğitime olan tutkumun şekillenmesinde ve derinleşmesinde büyük katkı sağladı.

Son olarak, kendime de teşekkür etmek istiyorum. Bu zorlu ve uzun süreçte göstermeye çalıştığım azim ve sabır, bu çalışmayı mümkün kıldı. Atatürk'ün yolunda, bilimin ışığında ilerleyerek bu noktaya gelmiş olmanın haklı gururu ve onurunu yaşıyorum. Bu değerler, çalışmamın temelini oluşturdu ve bana rehberlik etti. Bu teşekkür yazısını, benimle bu yolculukta olan, yanımda yürüyen herkese adıyorum.

Saygılarımla.

Ece Gürpınar

ÖZET

Sınıf Öğretmenleri ve Okul Yöneticilerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı

Gürpınar, Ece

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hakan Özkan

Nisan 2025

İnsanın önemli ihtiyaçlarından biri güvenlidir. Zorbalık, bireyin maddi ve manevi varlığını tehdit eden, insanlık tarihi kadar eski bir olgu ve sosyal bir problemdir. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin gelişiminde önemli roller üstlenen ilkökul, kişilik oluşumundan toplumsal iletişime ve kültür kazanımına kadar birçok fonksiyonun icra edildiği örgün bir eğitim kurumudur. Çocukların aile ortamından ayrı kaldığı ilkökul tecrübesinde karşılaşacağı zorbalık, ruh ve beden sağlığına zarar verebilir, kaygı ve korkularını artırabilir, bireysel ve toplumsal hayatını olumsuz etkileyebilir. Bu ortamda ve dönemde yaşanabilecek olumsuzluklar bireyde derin ve kalıcı izler oluşturabilir.

Akran zorbalığı kavramı özellikle 1980'li yıllardan sonra uluslararası literatürde daha sonraları ulusal düzeyde tartışılmaya başlanmıştır. Günümüzde hangi davranışların akran zorbalığı olduğu, akran zorbalığının türleri, nedenleri, kültür ve bölge özelliklerine göre akran zorbalığı, zorbalık ve mağduriyet için risk faktörleri, akran zorbalığına karşı tutumlar ve zorbalığın sonuçları araştırılmaya devam etmektedir. Konunun öğretmenler ve okul müdürleri açısından değerlendirilmesi, onların akran zorbalığı hakkındaki bilgi, düşünce ve deneyimlerinin incelenmesi, akran zorbalığı ile mücadelede önemli bir etkidir. Bilimsel çalışmalarla öğretmenlerin ve okul müdürlerinin konu hakkındaki bilgi ve farkındalığının artırılması, akran zorbalığının azaltılmasına yardımcı olacaktır.

Çalışmanın temel problemi, ilkökul sınıf öğretmenlerinin ve ilkökul yöneticilerinin akran zorbalığını nasıl algıladığı, bu zorbalığa karşı bilgi, düşünce ve deneyimlerinin neler olduğudur.

Bu çalışma, ilkökulda öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri ve okul müdürlerinin akran zorbalığı hakkındaki bilgi, düşünce ve deneyimlerinin betimlenmesini amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma literatürdeki pek çok çalışmadan ayrılmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda genel itibarıyla akran zorbalığı konusu, türleri, sıklığı ve farklı değişkenlerle ilişkisi açısından incelenmiştir. Bu çalışmada ise ilkökulda görev yapan eğitimcilerin gözünden akran zorbalığının ve eğitimcilerin akran zorbalığı hakkındaki bilgi birikimlerinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni kullanılan çalışmada araştırma verileri, katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Seçkisiz örneklem ile çalışma grubu oluşturulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan açık uçlu sorular ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ili Kartepe ilçesindeki ilkokullarda görev yapan öğretmen ve okul müdürleri oluşturmuştur. Çalışma grubunda 4'ü idareci, 14'ü sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 18 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 15'i kadın ve 3'ü erkektir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların mesleki tecrübelerinin yüksek olduğu, akran zorbalığı kavramı hakkında sınırlı bilgilere sahip olduğu, fiziksel ve sözel şiddet özelinde akran zorbalığını tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca akran zorbalığının türleri ve kapsamı açısından katılımcıların heterojen bir dağılım ile bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların akran zorbalığı hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı ve akran zorbalığı ile ilgili eğitim almadıkları görülmüştür. Katılımcılar, akran zorbalığının nedenlerini genel itibariyle aileye bağlamışlardır. Genel olarak katılımcıların tecrübelerinden yola çıkarak akran zorbalığını tanımladıkları ve konu hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Eğitimi, İlkokul, Akran Zorbalığı, Sınıf Öğretmeni, Okul Müdürü.

ABSTRACT

Peer Bullying from the Perspective of Classroom Teachers and School Administrators

Gürpınar, Ece

Master's Thesis, Department of Basic Education

Supervisor: Assistant Professor, Hakan Özkan

April 2025

One of the most important human needs is security. Bullying is a phenomenon and a social problem as old as human history that threatens the material and moral existence of the individual. Primary school, which plays an important role in the development of cognitive, affective and psycho-motor skills, is a formal educational institution where many functions are performed from personality formation to social communication and cultural acquisition. The bullying that children will encounter in the primary school experience, where they are separated from the family environment, can harm their mental and physical health, increase their anxiety and fears, and negatively affect their individual and social life. Negativities that can be experienced in this environment and period can create deep and permanent scars on the individual.

The concept of peer bullying has started to be discussed in the international literature especially after the 1980s and later at the national level. Today, which behaviors constitute peer bullying, types and causes of peer bullying, peer bullying according to cultural and regional characteristics, risk factors for bullying and victimization, attitudes towards peer bullying and the consequences of bullying continue to be researched. Evaluating the issue from the perspective of teachers and school principals, examining their knowledge, thoughts and experiences about peer bullying is an important factor in combating peer bullying. Increasing the knowledge and awareness of teachers and school principals on the subject through scientific studies will help to reduce peer bullying.

The main problem of the study is how primary school classroom teachers and primary school administrators perceive peer bullying and what their knowledge, thoughts and experiences are against this bullying.

This study aims to describe the knowledge, thoughts and experiences of primary school classroom teachers and school principals about peer bullying. In this respect, the study differs from many studies in the literature. In the studies in the literature, the subject of peer bullying is generally examined in terms of its types, frequency and its relationship with different variables. In this study, peer bullying from the perspective of educators working in primary schools and educators' knowledge about peer bullying were examined.

Qualitative research method and phenomenology design were used in the study, and the research data were obtained from semi-structured interviews with the participants. The study group was formed by random sampling and the research was conducted with open-ended questions in the semi-structured interview form. The study group consisted of teachers and school principals working in primary schools in Kartepe district of Kocaeli province. There were 18 participants in the study group, 4 of whom were administrators and 14 of whom were classroom teachers. Fifteen of the participants were female and three were male.

When the findings obtained from the research were analyzed, it was seen that the participants had high professional experience, had limited knowledge about the concept of peer bullying, and defined peer bullying in terms of physical and verbal violence. In addition, it was concluded that the participants had heterogeneous knowledge about the types and scope of peer bullying. It was observed that some participants did not have sufficient knowledge about peer bullying and did not receive training on peer bullying. Participants generally attributed the causes of peer bullying to the family. In general, it can be stated that the participants defined peer bullying based on their experiences and had knowledge about the subject.

Keywords: Classroom Education, Primary School, Peer Bullying, Classroom Teacher, School Principal.

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI.....	iii
BEYANLAR	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLO LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
1.1. Tarihsel Süreçte Zorbalık	4
1.2. Kavram Olarak Zorbalık.....	5
1.3. Zorbalık ve Mağduriyet.....	6
1.3.1. Zorba.....	7
1.3.2.Kurban	8
1.3.3. Zorba - Kurbanlar	9
1.3.4. İzleyici	9
1.4. Zorbalığın Kurbanlar Üzerindeki Etkisi	10
1.5. Zorbalık Olgusunu Açıklayan Teoriler.....	11
1.5.1. Ahlaki Gelişim Teorisi	11
1.5.2. Sosyal Öğrenme Teorisi	13
1.5.3. Sosyal Bilgi İşleme Teorisi.....	15
1.6. Zorbalık ve Mağduriyet İçin Risk Faktörleri.....	16
1.6.1 Bireysel Faktörler	16
1.6.2 Ailesel Faktörler	17
1.6.3 Diğer Faktörler	18
1.7. Akran Zorbalığı	18
1.8. Akran Zorbalığının Nedenleri	20
1.8.1. Bireysel Nedenler	21
1.8.2. Ailesel Nedenler	22
1.8.3. TV, Medya ve Oyunların Nedenleri	22
1.8.4. Akran İlişkilerinden Kaynaklanan Nedenler	23
1.8.5. Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler	24
1.9. Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmak İçin Kullanılan Yöntemler	26

1.10. Akran Zorbalığı ve Öğretmenlerin Tutumları	28
1.11. Zorbalığın Okul Ortamında Yaygın Bir Şiddet Türü Olarak Tanımlanması	29
1.12. Okul Zorbalığında Katılımcı Roller	30
1.13. Okullarda Gerçekleşen Zorbalığın Sonuçları	31
1.14. Okullarda Çocuklara Yönelik Zorbalığın Önlenmesine Yönelik Politikalar.....	33
1.14.1. Şiddetin Olmadığı Demokratik Okullar için Avrupa Şartı	33
1.14.2. UNICEF “Çocuk Dostu Okullar Girişimi”	34
1.14.3. Bütün Okul Yaklaşımı	35
1.14.4. Çocuğa Yönelik Şiddeti Sonlandırmak İçin Yedi Strateji: INSPIRE.....	37
1.15. Zorbalık İle İlgili Ulusal Literatürdeki Çalışmalar	42
1.16. Zorbalık İle İlgili Uluslararası Literatürdeki Çalışmalar	47
2. YÖNTEM.....	54
2.1. Araştırma Deseni	54
2.2. Çalışma Grubu.....	54
2.3. Veri Toplama Araçları.....	55
2.4. Verilerin Analizi	56
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik	57
3. BULGULAR	59
3.1. Akran Zorbalığını Tanımlamaya İlişkin Bulgular	59
3.2. Akran Zorbalığının Kapsamı ve Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular	61
3.3. Akran Zorbalığının Türlerine İlişkin Bulgular	65
3.4. Akran Zorbalığına Yönelik Eğitim ve Meslektaş Deneyimine İlişkin Bulgular	69
3.5. Akran Zorbalığı İle Mücadeleye Yönelik Bulgular.....	77
3.6. Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Bulgular	81
3.7. Akran Zorbalığının Önlenmesi ve Destek Konusundaki Bulgular.....	85
TARTIŞMA.....	91
SONUÇ VE ÖNERİLER	93
1.Öğretmen Eğitimi:	99
2.Çok Paydaşlı Müdahale Planları:	99
3.Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları:	99
4.Aile Eğitimi:	99
5.Politika Geliştirme:.....	99
6.Rehberlik Hizmetlerinin Güçlendirilmesi:	99
7.Siber Zorbalığa Yönelik Eğitimler:	100
KAYNAKÇA	101
EKLER	117
EK 1 GÖRÜŞME SORULARI	117

EK 2 GÖNÜLLÜ KATILIM ONAY FORMU	118
EK 3 ETİK KURUL ONAYI.....	119

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: INSPIRE 7 Stratejileri; Çocuklara Yönelik Şiddetin Önlenmesinde Kanıta Dayalı Yaklaşım (WHO, 2016)	40
Tablo 2: Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	56
Tablo 3: Akran Zorbalığını Tanımlamaya İlişkin Bulgular	59
Tablo 4. Akran Zorbalığının Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular	61
Tablo 5: Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Bulgular	65
Tablo 6: Akran Zorbalığı Eğitimi ve Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Bulgular	69
Tablo 7: Meslektaş Deneyimine İlişkin Bulgular	74
Tablo 8: Akran Zorbalığı ile Mücadeleye İlişkin Bulgular	78
Tablo 9: Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Bulgular	82
Tablo 10: Akran Zorbalığının Önlenmesine Dair Bulgular	86

GİRİŞ

Şiddet ve zorbalık, tarihten bugüne süregelen bireysel ve toplumsal bir problemdir. İnsanlık tarihi boyunca farklı kültürlerde ve toplumlarda farklı şekillerde ortaya çıkan zorbalık, kökenleri antik dönemlere kadar uzanan evrensel bir sorundur. Zorbalık, bir kişinin başka bir kişiye kasıtlı olarak zarar vermek amacıyla fiziksel, sözel veya duygusal baskı uygulamasıdır. Zorbalık, özellikle ilköğretim çağındaki çocukların sosyal gelişim sürecinde iste(n)mese de sıkça karşılaştıkları bir durumdur. Bu dönemdeki çocuklar, sosyal becerilerini henüz tam olarak geliştirmemiş olmaları, güç gösterisi ve dikkat çekme gibi dürtüleri olması sonucunda zorbalık davranışlarında bulunabilmektedir.

Okulda zorbalık, dünya genelinde önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir (Nicolaides vd., 2002). Okul yetkilileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler, okulları daha güvenilir ve dostane yerler haline getirmek için çaba sarf etseler de zorbalıklar devam etmektedir. Zorbalığın önleyici tedbirlerle ve doğru müdahaleyle zararları giderilmeye çalışılmaktadır. Öğretmenler, zorbalığın önlenmesinde ve onunla mücadelede önemli bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle, zorbalıkla ilgili çalışmalarda öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi ve anlamlandırılması önem arz etmekte, literatürde buna yönelik çalışmalar değer görmektedir. Akran zorbalığı yeterince bilinmediğinde fark/müdahale edilememe riski taşıdığından, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin zorbalıkla ilgili bilgi ve deneyimlerini tespit ve tahlil etmek önemlidir.

Bugün zorbalık hakkında dile getirilenlerin çoğu Olweus'un 1970'lerde İskandinavya'da başlayan çalışmalarının bir sonucudur. Kurbanların kendilerini savunamayacakları tekrarlanan saldırılar karşısında yaralanma ya da sıkıntı yaşamak şeklindeki Olweus'un (1993) zorbalık tanımı tartışılrsa da (Espelage ve Swearer, 2003), yayınlanan çalışmaların büyük çoğunluğu zorbalığı ölçmek için onun geliştirdiği Zorba-Kurban Anketi'ni (Olweus, 1995) kullanmaktadır.

Zorbalık davranışları kurbanı sözlü ya da fiziksel saldırı şeklinde yöneltilebileceği gibi, dedikodu ve akran grubundan dışlama yoluyla dolaylı olarak da kurbanı hedef alabilmektedir. Ayrıca bu olumsuzluk, son dönemlerde teknolojinin gelişimi ve yaygınlaşmasıyla birlikte sosyal medya platformları aracılığıyla siber zorbalık şeklinde de gerçekleşebilmektedir.

Kurbanlar utangaç, depresif ve endişeli olarak tanımlanırken, zorbalar saldırgan, baskın ve anti-sosyal olarak nitelendirilmektedir (Olweus, 2001). Zorbalığa karışan öğrencilerin kişilik özelliklerini incelemenin ötesinde, araştırmacılar akran ve aile ilişkileri gibi çok sayıda risk faktörünü araştırmışlardır (Beran ve Violato, 2004; Schwartz, 2000). Örneğin, Beran ve Violato (2004), az sayıda arkadaşı olan, yüksek düzeyde kaygılı, aile çatışması yaşayan ve ebeveyn kontrolü olan çocukların zorbalığa maruz kalma olasılığının yüksek olduğunu bulmuştur. Ayrıca, zorbalığa karışan öğrencilerin öfke, düşük empati ve depresyon yaşadıkları bildirilmektedir (Bosworth vd., 1999; Kumpulainen vd., 2001; Miller ve Eisenberg, 1988). Zorbalığa maruz kalan çocukların özelliklerini bilmek, onlarla iletişime geçmek ve anlamak, günlerinin çoğunu okulda geçiren öğrenciler açısından öğretmenlere büyük sorumluluk yüklemektedir.

Öğretmenler, okullarda akran zorbalığının önlenmesinde kritik bir role sahiptirler. Öğrencilerin davranışlarındaki değişiklikleri gözlemleyerek zorbalık belirtilerini erken fark eden öğretmenler, sınıfta güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin açıklıkla iletişim halinde olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte zorbalık olaylarına hızlı ve etkili bir biçimde müdahale ederek zorbalığın önlenmesini sağlamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin veliler, diğer öğretmenler ve okul idaresi ile birlikte hareket etmesi sonucu akran zorbalığının önlenmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve tecrübelerinin olması hem kurbanların korunmasını hem de okul ortamının iyileştirilmesini sağlamaktadır.

Ulusal literatür incelendiğinde akran zorbalığı ile ilgili çalışmaların genel itibarıyla tanımlama, akran zorbalığı türleri ve sıklıkları hakkında bilgiler verdiği (Bilik, 2019; Gürhan, 2017, Özkan ve Çiftçi, 2010) ya da farklı değişkenler ile ilişkisinin incelendiği (Hakan, 2011; Hamurcu, 2020; Karataş ve Ünalı, 2019) görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilgili mevzuatında belirtildiği üzere, akran zorbalığı ile mücadelede en önemli rol, öğretmenlerin ve okul yöneticilerindir. Bu yönüyle okullardaki akran zorbalığı durumlarıyla karşı karşıya kalan öğretmenlerin ve yöneticilerin konu hakkındaki düşünceleri önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin algılarını belirlemektir. Buna bağlı olarak çalışmanın alt problemleri de aşağıdaki şekilde açıklanabilir:

1. Eğitimciler akran zorbalığını nasıl tanımlamakta ve bu tanımlar arasında ne tür farklılıklar ortaya çıkmaktadır?
2. Akran zorbalığı hangi davranışlar üzerinden algılanmaktadır? Akran zorbalığının kapsamı ve sınıflandırılması eğitimciler tarafından nasıl değerlendirilmektedir? (Fiziksel, sözel, psikolojik, siber zorbalık vb.)
3. Öğretmen ve yöneticiler, akran zorbalığının okullarında ne sıklıkla yaşandığını düşünmektedir? Akran zorbalığının hangi türleri öne çıkmakta ve bu türler eğitimciler tarafından nasıl algılanmaktadır?
4. Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik aldıkları eğitimler ve mesleki deneyimleri, bu olguyla başa çıkma becerilerini nasıl etkilemektedir? Akran zorbalığına yönelik genel farkındalık düzeyleri ve eğilimleri nasıldır?
5. Öğretmenler ve yöneticiler, akran zorbalığını önlemek ve müdahale etmek için hangi yöntemleri kullanmaktadır? Zorbalıkla mücadelede bireysel ve kurumsal düzeyde hangi stratejiler uygulanmaktadır?
6. Akran zorbalığının ortaya çıkmasında nedenler nelerdir? Bireysel, ailesel ve çevresel olarak hangi etkenler rol oynamaktadır?
7. Akran zorbalığının önlenmesine yönelik ne tür stratejiler uygulanmakta ve zorbalığa maruz kalan öğrencilere nasıl destek verilmektedir?

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Tarihsel Süreçte Zorbalık

Zorbalık çağdaş bir olgu değildir, her dönemde farklı şekillerde ortaya çıkan bir şiddettir. Zorbalığın doğru olarak anlaşılması için insanlar arası ilişkilerin ve toplumsal yapıların dinamiklerinin irdelenmesi gerekmektedir. Güç ve otorite sahibi olanların zayıf olanlara karşı üstünlük sağlamak için sergilediği zorba tutum ve davranışlar, fiziksel ve psikolojik, maddi ve manevi olarak farklılaşmaktadır. Tarihin belli dönemlerinde toplumsal yapının bir parçası olarak görülen zorbalık, modern dönemlerde biçim ve boyut değiştirmiş, günümüzde teknolojinin ve iletişimin de gelişmesiyle birlikte dijital platformlara taşınmış, siber zorbalıklar yaygınlaşmıştır.

Zorbalık davranışını incelemeye yönelik ilgi 1970'lerde başlamış, zorbalık davranışını ele alan çalışmalar yapılmış, bu da birçok gelişmiş ülkede danışmanlık programlarının geliştirilmesine yol açmıştır (Koo, 2007). İspanya'da bir proje (dayanışma ve kardeşlik ruhu içinde birlikte öğrenmek) ortaya konmuş, Avrupa Birliği zorbalıktan kurtulmak için iş birliği projesini önermiş, Kanada'da bir proje (Together We Light the Way) başlatılmış, Japonya'da kriz yönetimi için bir rehber geliştirilmiş ve okullara dağıtılmıştır. Amerika'da zorbalığa karşı ulusal bir bilinçlendirme kampanyası başlatılmış; Çocuk Güvenliği Merkezi ve Ulusal Okul Güvenliği Merkezi de kurulmuştur. Bu temel eylemler genellikle zorbalığın çeşitli tanımlarına yansıtılır ve diğer ülkeler tarafından uyarlanır. Ayrıca, Olweus (1978; 1993) tarafından geliştirilen anket başta olmak üzere zorbalığı araştırma yöntemleri (öz raporlar ve akranların istismar için aday gösterilmesi gibi) birçok ülkede yaygın olarak kabul görmüş ve kullanılmıştır (Koo, 2007).

Zorbalığın tarihsel sürecini, evrimini, bireysel ve toplumsal dinamiklerini anlamak, günümüzde onunla nasıl mücadele edileceği hakkında ipuçları verecektir. Geçtiğimiz on yıllar, ırkların ve davranışların çeşitliliğinin ve aynı toplumdaki farklı taraflar arasındaki yoğunluğunun artmasının bir sonucu olarak zorbalık gibi olağandışı ve anti-sosyal davranışlarda kayda değer bir artışa tanık olmuştur. Bu da önceki dönemlerde hüküm süren davranışlardan önemli ölçüde farklı olan yeni davranışların birbirini izleyen aşamalarda gösterilmesine yardımcı olmaktadır (Hendricks vd., 2012).

1.2. Kavram Olarak Zorbalık

Araştırmacılar, birden fazla bakış açısına sahip olduğu için zorbalık terimine bakışlarında farklı görüşlere sahiptir. Terimi ilk kullanan Olweus, 1978’de “*bir bireyin ya da bir grup bireyin kendini savunamayan bir bireye karşı sürekli fiziksel ve psikolojik istismarı*” anlamında kullanmış ve ona kurban, günah keçisi ya da ağlayan çocuk adını vermiştir (Olweus, 2010). Bundan sonra zorbalık kavramını ve yorumlanmasını incelemeye odaklanan araştırmalar ve çalışmalar yapılmıştır. Dehaan (1997) zorbalığın alaycılık ve hatta kurbandan para çalma ve bazı öğrencilere, sınıftaki akranlarına hakaret etmeyi içerdiğini açıklarken, zorbalığın bazı tezahürlerini saldırganlıkla paylaşabileceğine inanmaktadır. Ancak zorbalık niyetiyle karakterize edilmektedir. Amacı başka bir öğrenciyi veya bireyi kontrol etmektir ve fiziksel veya sözlü saldırganlık olarak ortaya çıkabilir. Zorba, kurbanın kolay bir hedef olması dışında herhangi bir gerçek neden olmaksızın başkalarına saldırır (Anderson ve Swiatowy, 2008).

Lane, (1989) zorbalığı “*başkalarına korku veya acı veren kasıtlı bir eylem*” olarak tanımlamıştır. Smith (2004) ise zorbalığı “*tehdit yoluyla zarar vermeyi ya da korku ve dehşet yaratmayı amaçlayan bilinçli ve kasıtlı bir faaliyet*” olarak tanımlamış ve zorbalık davranışında cinsiyet ya da yaştan bağımsız olarak aşağıdaki dört unsurun bulunması gerektiğini belirtmiştir:

1. Güç dengesizliği, zorbanın daha yaşlı ya da daha güçlü olması ya da sağlık ve fiziksel durumunun kurbanınkinden daha iyi olması.
2. Zarar verme niyeti, zorba kurbanı psikolojik veya fiziksel acı verdiğini bilir ve hatta bundan zevk alır.
3. Zorbalığın nedeni kibir ve aşağılamadır.
4. Saldırganlığı sürdürme tehdidi ve terör.

Ronald, (1989) zorbalığı “*bir kişi ya da grup tarafından kendini koruyamayan bir birey ya da gruba karşı fiziksel ya da psikolojik olarak tekrar tekrar ya da uzun süre uygulanan şiddet*” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Kristensen ve Smith, (2004) zorbalığı “*zorbaların eşit olmayan güçleri ve kurbanları nedeniyle bir ya da bir grup öğrencinin başka bir öğrenciye yönelik tekrarlanan olumsuz eylemleri*” olarak belirtmiştir. Rigby ve Smith, (2011) ise “*daha güçlü bir birey ya da grup tarafından daha az güçlü bir kurban*

üzerinde tekrarlanan ve kasıtlı olarak uygulanan saldırı ve mağduriyetle karakterize edilen saldırgan bir davranış biçimi” olarak tanımlamıştır.

Tüm bu tarif ve açıklamalardan sonra bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için ciddi olması, kasıtlı yapılması, olumsuz bir etki yapması, karşısındakine zarar vermeyi amaçlaması, üstünlük kurma ya da eğlenme amacıyla yapılması, süreklilik göstermesi, taraflar arasında eşit olmayan bir güç dengesinin bulunması, pişmanlık duymaması gibi özelliklerinin olması gerektiği belirtilebilir.

1.3. Zorbalık ve Mağduriyet

Zorbalık/saldırganlık, canlılarda var olan dürtülerden biridir. Toplumların oluşumu, güç mücadeleleri ve kaynakların sınırlılığı gibi faktörler her dönemde zorbalığın farklı şekillerde ortaya çıkmasına neden olmuştur. Zorbalık, insanların fiziksel ve psikososyal sağlığını tehdit eden yaygın ve önemli bir sorundur. Mağduriyet ise zorbalığa maruz kalan kişinin yaşamış olduğu, fiziksel ve psikolojik sağlık sorunları, okul başarısındaki düşüş, sosyal izolasyon ve özgüven kaybı gibi durumlardır.

Zorbalıkla ilgili ilk çalışmalar İskandinav ülkelerinde yapılmış ve okul bahçelerindeki zorba davranışların ilk gözlemcisi Heinemann olmuştur (Besag, 1995). Zorbalık alanındaki çalışmaların öncüsü Olweus’tur ve daha sonra birçok araştırmacı gibi Olweus da zorbalık kavramının tanımını yapmıştır. Olweus’a (1993) göre “*zorbalık, bir ya da birden fazla öğrenci tarafından bir öğrenciye yönelik -kasıtlı olarak zarar verici ve rahatsız edici- olumsuz eylemler olarak tanımlanmıştır, bu eylemler fiziksel zorbalık ve alay etme, kışkırtmayı da içerir*” ve güç dengesizliğini ve tekrarlanan eylemi (diğer saldırgan davranışlardan ayırt edici faktör) ve ayrıca sözel ve psikolojik olarak rahatsız etmeyi de içermektedir (Boulton ve Underwood, 1992; Nansel vd., 2001).

Zorbalık eylemleri Olweus tarafından dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Doğrudan eylemler grubunda, kurban zorbalık davranışının farkındadır ve doğrudan kurbanı saldırır ve zorba her eylemi kasıtlı olarak yapar. Dolaylı gruplarda ise zorba kurbanı sinsice zarar vermeyi amaçlar ve anonim kalır ancak kurbanı yönelik tepkileri manipüle eder/yönetir.

Ayrıca zorbalık; fiziksel zorbalık (vurma, tekmeleme, yumruklama, başkalarının eşyalarını alma), sözel zorbalık (sataşma, alay etme, telefon zorbalığı), sosyal dışlama (bir

kişiyi sistematik olarak bir sosyal gruba katılmaktan dışlama) ve dolaylı zorbalık (kötü söylentiler yayma, başkalarına biriyle oynamamalarını söyleme, kasıtlı dışlama) (Smith ve Ananiadou, 2003), teknolojik cihazlar ve sosyal ağlar aracılığıyla siber zorbalık (Li, 2007) gibi birkaç farklı türde ortaya çıkmaktadır.

1.3.1. Zorba

Bridge (2003) zorbayı statü, kazanç, fayda, heyecan veya gruplar arası etkileşim gereksinimlerini karşılamak için belirli bir şekilde davranan kişi veya grup olarak tanımlamaktadır. Sutton ve diğerleri ise (1999) zorbaların akranları arasında sosyal açıdan yetersiz olmayıp yetenekli bir şekilde manipülatif hareket eden kişiler olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü zorbayı, çocuk ya da çocuklara karşı saldırgan davranışlarda bulunan kişi ya da kişiler olarak tanımlamaktadır (Doğan ve Vural Yüzbaşı, 2021).

Araştırmalar, zorbalık davranışlarında çeşitli dürtü ve nedenlerin etkili olduğunu göstermektedir (Doğan ve Keleş, 2023; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Kartal ve Bilgin, 2012). Zorbalar çoğunlukla kendilerini saldırgan ve uyumsuz hissetmekte ve sınıf arkadaşlarıyla kıyaslandıklarında zayıf psiko-sosyal işlevsellik göstermektedirler. Zorbalığın amacı, fiziksel ve sözel saldırganlığı ifade ederek akranları kontrol etmektir. Colorosso'ya (2003) göre zorbalık, korku ve dehşet yaratan düşmanca bir davranıştır ve dört özelliği vardır. Birincisi zorbanın baskın olması, ikincisi fiziksel ya da psikolojik olarak zarar verme isteği, üçüncüsü eylemin her iki tarafının da bu davranışların devam edeceğini bilmesi ve son olarak da davranışın şiddetinin artması durumunda kurbanda dehşet hissi yaratmasıdır.

Zorbalık davranışları saldırganlığın bir alt kümesidir, sürekli, zorbanın kışkırtılmasına gerek yoktur ve kurbandan daha güçlü olduğu algısını içerir (Smith ve Thompson, 1991). Zorba, zorbalık eylemlerinden haz duyar (Fitzgerald, 1999), bu eylemler zorba ve kurban arasındaki güç dengesizliği ile ilişkili olarak tekrar tekrar devam eder (Smith ve Brain, 2000) ve nedensizdir (Harris vd., 2002).

Olweus'un (1995) yaptığı bir araştırmada, 11-14 yaş aralığında zorba olarak tanımlanan öğrencilerin 24 yaşına geldiklerinde yasa dışı olaylara karışma olasılığı % 60 iken, ne kurban ne de zorba olan öğrencilerin bu olasılığı % 10'dur. Bu durum, davranışları zorba olarak değerlendirilen öğrencilerin genç yetişkinlik döneminde suç işleme eğilimlerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Demaray ve Malecki (2003) tarafından yapılan bir araştırma, ebeveynleri zayıf problem çözme becerilerine sahip, fiziksel disiplin yöntemi kullanan, çocuklarının saldırgan davranışlarını reddeden ve izin veren çocukların çoğunlukla zorba gruplarda yer aldığını göstermiştir. Bu nedenle Oliver, Oaks ve Hovver zorba davranışlarda bulunanların aileleri için altı tipoloji belirlemiştir (Totan, 2008).

- İlk bakım veren kişinin dikkatsiz tutumları,
- Ebeveyn kurallarının esnek ve daha az katı olduğu bir aile yapısı,
- Sosyal hayatı neredeyse yok olmuş izole bir çocuk.
- Çok fazla anlaşmazlık yaşayan uyumsuz ebeveynler,
- Uygunsuz disiplin yöntemleri, cezalar ve saldırgan davranışların teşvik edilmesi.
- Otorite figürü olarak çocukları üzerinde çok fazla baskı ve kontrol kuran aileler, aşırı ev kuralları ve bunların ceza yaptırımları.

1.3.2.Kurban

Kurban kavramını Bridge (2003) başkalarının davranışlarından zarar gören kişi olarak yapmıştır. Urbanski ve Permuth’a (2009) göre kurbanlar, zorbalardan daha az güçlü ve fiziksel olarak daha küçük olan kişilerdir. Dolayısıyla kurban kavramı, bir kişinin hiçbir gücü olmadığını ve başına gelenleri değiştirmek için çaresiz olduğunu ifade etmektedir. Berger (2007) kurbanların kendilerini suçlamaya ve acı göstermeye daha meyilli olduklarını, bunun da zorbaları güçlendirdiğini iddia etmektedir.

Kurbanlar için en çok atıfta bulunulan açıklama “*uyum sağlayamama*”dır (Hoover vd., 1992). Kurbanların psiko-sosyal becerileri zorbalardan farklı değildir ancak becerileri zorbalar kadar zayıftır, daha kaygılıdır ve depresyona girme riskleri vardır (Craig, 1998). Bir araştırma, mağduriyetin erkekler için algılanan anne aşırı koruması ve kızlar için algılanan reddedilme ile ilişkili olduğunu öne sürmüştür (Finneganet, 1998). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının okul yaşamına aşırı katılımı, hem onlar için özel gözlem fırsatları hem de çocukları için nominal bağımsızlık getirmektedir (Nansel vd., 2001).

Sınıftaki zorbalar genellikle kurbanlarından daha uzun ve daha ağır, kurbanlar ise fiziksel olarak zayıf ve ince olarak değerlendirilmiştir (Atlas ve Pepler, 1998). Buna karşın Olweus (1978), kurban olmanın fiziksel görünüm, şişmanlık, etnik köken, kişisel temizlik,

yüz ifadeleri ve giyim tarzı ile ilgili olmadığını, aslında hem kurbanların hem de zorbaların birbirlerinden biraz farklı olduklarını belirtmiştir.

Fiziksel görünüm (şişmanlık ve fiziksel zayıflık) sadece pasif kurbanlar için rol oynamaktadır (Bernstein ve Watson, 1997; Olweus, 1994). En yaygın mağduriyet davranışlarından biri gruplardan sosyal dışlanmadır ancak bu noktada hem sebep hem de sonuç getiren çift yönlü bir ilişki söz konusudur. Kurban en çok reddedilen, sosyal olarak izole edilenler arasından seçilir ancak zorbalığa uğramak aynı zamanda hala reddedilen ve sosyal olarak izole edilen biri olarak kalmak için bir pekiştireç olabilir (Olweus, 1991).

1.3.3. Zorba - Kurbanlar

Zorba - Kurbanlar ile ilgili olarak Sarı (2023), bazen zorbaca davranışlar sergileyen bazen de zorbalar tarafından mağdur edilen kişi şeklinde tanımlamada bulunmuştur. Berger (2007) bu grubu saldırgan kurbanlar ya da proaktif kurbanlar olarak tanımlamaktadır çünkü hem başkalarına zorbalık yapmakta hem de başkaları tarafından zorbalığa uğramaktadırlar. Bu zorbalık rolleri grubu, okul, sosyal yeterlilik, atletik yeterlilik, görünüm, özdenetim, genel özsaygı alanlarında en zayıf benlik kavramlarına (Houbre vd., 2006), yıkıcı ve dürtüsel davranışlara (Berger, 2007) ve daha fazla kişilerarası sorunlara ve etkisizlik hissine sahiptir (Kumpulainen vd., 1998).

Zorbalar ve kurbanlar birbirini dışlayan kategoriler olmayıp birçok ortak özelliğe de sahiptirler. Araştırmalara göre, zorbalar da hayatlarında mağduriyet deneyimleri yaşadıklarını bildirmektedir. Schwartz'ın (2000) araştırmasına göre, zorba-kurbanları pasif kurbanların aksine agresif kurbanlar olarak adlandırılmıştır. Depresyon sergilerken aynı zamanda saldırganlık da tepkilerinin bir parçasıdır. Bununla birlikte sınıfta, zorba-kurban kategorisinde yer alan çocuklar akranları tarafından en seilmeyen üyelerdir.

1.3.4. İzleyici

Zorbalık sürecindeki dördüncü grup ise izleyicilerdir. İzleyiciler boş boş durabilir, uzaklara bakabilir, zorbayı aktif olarak cesaretlendirebilir ya da zorbalara katılarak bir grup zorbadan biri haline gelebilirler. Bu kişiler, bu dramının içinde yer alarak zorbaların bireysel sorumluluk duygusunu azaltmalarına yardımcı olabilirler (Coloroso, 2003). Olweus (2001), “Zorbalık Çemberi” adlı çalışmasında izleyicileri sınıflandıran bazı farklı tanımlamalara yer vermektedir. Bu çembere göre, pasif zorba olan destekçiler; olası zorba

olan pasif destekçiler; olanları izleyen ve “beni ilgilendirmez” diyen ilgisiz izleyiciler; zorbalıktan hoşlanmayan ancak hiçbir şey yapmayan olası savunucular ve zorbalıktan hoşlanmayan ve hedefe yardım eden hedef savunucuları vardır.

1.4. Zorbalığın Kurbanlar Üzerindeki Etkisi

Zorbalık sorununun hem zorba hem de kurbanı üzerinde olumsuz etkileri vardır. Çünkü hem zorba hem de kurbanları düşük psikolojik refah, güven kaybı, düşük öz saygı ve güvenilebilecek arkadaşlıklar kurmada sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrenci aynı zamanda depresyona girer ve yönünü şaşırır, endişeli ve huzursuz olur, şiddete başvurur ve içine kapanır ve bu duygular evde, okulda ve arkadaşlarıyla olan performansını genelleştirebilir. Bu etkiler bireyin hayatının uzun bir dönemi boyunca sürebilir (Coloroso, 2003).

Önceki çalışmalara göre zorbalığın etkileri arasında intihar düşüncesi, intihar girişimleri ve depresyon, anksiyete, madde bağımlılığı, saldırgan davranışlar ve hayal kırıklığı gibi bir dizi psikolojik sorun yer almaktadır. Bu semptomlar, cinsiyet ve yaş değişkenlerine bağlı olarak zorbalar ve kurbanlar arasında farklılık göstermiştir. Ayrıca, önceki bazı çalışmalar, gençler arasında depresyon ve intiharın zorbalığın en önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Gençlerin bu davranışının risklerini analiz eden bir araştırmada, 15.425 ortaokul öğrencisinden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Sonuçlar, zorbalığa maruz kalanların %15’inin intihar girişiminde bulunduğunu ortaya koymuştur (Messias vd., 2014).

Lise öğrencilerinde de zorbalığın etkileri olarak bazı psikolojik belirtiler gözlenmiştir. Örneğin, 1276 Türk öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmada, yüksek düzeyde depresyon, kaygı ve fiziksel acı, düşmanca davranış ve düşük öz saygı puanlarının zorbalık vakalarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Cassidy vd., 2017).

Zorbalığın etkileri zorbalar ve kurbanlar arasında da farklılık göstermektedir. Zorbalığa maruz kalan ergenler depresyon, anksiyete, fiziksel semptomlar ve intihar davranışı gibi etkiler bildirirken, zorbalar saldırgan davranışlar, suçlu davranışlar ve uyuşturucu kullanımı sergilemiştir. Zorbalığın etkileri cinsiyete göre de farklılık göstermektedir. 6-12. sınıflarda öğrenim gören 31.148 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçları, zorbalığın kızlarda duygusal sorunların, erkeklerde ise davranışsal sorunların önemli bir göstergesi olduğunu göstermiştir ve

zorbalık sıklıkla saldırganlık ve sapkın davranış gibi davranışsal sorunlarla ilişkilendirildiği için bu sonuçlar şaşırtıcı değildir (Hamm vd., 2015).

Zorbalık mağdurlarının ruh sağlığının bozulduğu da çeşitli çalışmalarda rapor edilmiştir. 2.338 gençle Avustralya’da yapılan bir çalışmada mağdurlar yetersiz ruh sağlığından muzdariptir. Kanadalı ortaokul öğrencilerinden zorbalık mağdurlarının ruh sağlığı sorunlarına ilişkin bulgular ise % 5,02'sinde ruh sağlığı bozukluğu, % 5,91'inde psikolojik sıkıntı ve % 6,17'sinde intihar düşüncesi şeklindedir (Nikolaou, 2017).

Kendi bildirdikleri bu sorunlar ortaokullarda liselere kıyasla daha ciddi boyutlardadır. Gençlik Risk Davranış Anketi verilerinin analizi de zorbalık mağdurlarının intihar düşüncesinin % 15 ve intihar girişimlerinin % 9 oranında arttığını göstermiştir. Bu etkiler erkeklerde kadınlara kıyasla daha ağır olmuştur (Kowalski vd., 2014).

1.5. Zorbalık Olgusunu Açıklayan Teoriler

Davranış bilimleri alanında zorbalık olgusunun teorik tartışması yapılmaktadır. Bu başlık altında da zorbalık olgusunu açıklayan Ahlaki Gelişim Teorisi, Sosyal Öğrenme Teorisi ve Sosyal Bilgi İşleme Teorisi kısaca açıklanmaktadır.

1.5.1. Ahlaki Gelişim Teorisi

Arsenio ve Lemerise tarafından geliştirilen ahlaki gelişim kuramı, zorbalığı anlamak ve anlamlandırmak için önemlidir (Seçer, 2014). Bu kurama göre yardımseverlik, adalet, dürüstlük, fedakârlık gibi davranışları göz ardı ederek akran zorbalığı yorumlanamamaktadır (Arsenio ve Lemerise, 2001).

Ahlaki gelişim, insanların doğru ve yanlış arasındaki ayrımı (ahlak) geliştirdikleri ve bu ikisi arasında muhakeme yaptıkları (ahlaki muhakeme) süreçtir. İnsanlar ahlakı nasıl geliştirir? Bu soru çağlar boyunca ebeveynleri, dini liderleri ve filozofları büyülemiştir, ancak ahlaki gelişim aynı zamanda psikoloji ve eğitimde de önemli bir konu haline gelmiştir. Ahlaki gelişimde ebeveynler mi yoksa toplumsal etkiler mi daha büyük bir rol oynamaktadır? Tüm çocuklar ahlakı benzer şekillerde mi geliştirir? Amerikalı psikolog Lawrence Kohlberg, bu temel sorulardan bazılarını araştıran en iyi bilinen teorilerden birini geliştirmiştir. Çalışmaları Jean Piaget'nin önceki çalışmalarını değiştirmiş ve genişletmiştir ancak daha çok çocukların ahlaki muhakemeyi nasıl geliştirdiklerini açıklamaya

odaklanmıştır. Kohlberg, Piaget'nin teorisini genişleterek ahlaki gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu öne sürmüştür.

Kohlberg'in ahlaki gelişim aşamaları, insanların doğası gereği iletişimsel olduğu, akıl yürütme yeteneğine sahip olduğu ve başkalarını ve çevrelerindeki dünyayı anlama arzusuna sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu modelin aşamaları, bireyler tarafından benimsenen niteliksel ahlaki muhakemelerle ilgilidir ve doğrudan herhangi bir bireyin eylemlerinin veya karakterinin övülmesine veya suçlanmasına dönüşmemektedir (Kohlberg vd., 1983). Teorisinin belirli ahlaki sonuçları değil, ahlaki muhakemeyi ölçtüğünü savunan Kohlberg, ahlaki argümanların biçim ve yapısının bu argümanların içeriğinden bağımsız olduğunda ısrar etmekte ve bunu “biçimcilik” olarak adlandırmaktadır (Kohlberg, 1971).

Kohlberg'in altı aşaması daha genel olarak her biri iki aşamadan oluşan üç seviye olarak gruplandırılabilir. Bunlar, geleneksel öncesi, geleneksel ve geleneksel sonrası aşamalarıdır (Colby ve Kohlberg, 1987). Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde tanımlandığı gibi, bir aşama modeli için yapılandırmacı gereklilikleri takiben, aşamalarda gerilemek (daha yüksek aşama yeteneklerinin kullanımını kaybetmek) son derece nadirdir. Aşamalar atlanamamakta, her biri öncekilerden daha kapsamlı ve farklılaşmış ancak onlarla bütünleşmiş yeni ve gerekli bir bakış açısı sağlamaktadır (Colby vd., 1983).

Seviye 1 (Geleneksel Öncesi)

1. *İtaat ve ceza yönelimi (Cezadan nasıl kaçınabilirim?)*
2. *Kişisel çıkar yönelimi (Benim çıkarım ne olacak?) (Bir fayda için ödeme yapmak)*

Seviye 2 (Konvansiyonel)

3. *Kişilerarası uyum ve uygunluk (Sosyal normlar) (İyi çocuk/kız tavrı)*
4. *Otorite ve sosyal düzeni koruma yönelimi (Kanun ve düzen ahlakı)*

Seviye 3 (Post-Konvansiyonel)

5. *Sosyal sözleşme yönelimi*
6. *Evrensel etik ilkeler (İlkeli vicdan)*

Her aşamada kazanılan anlayış daha sonraki aşamalarda korunmakta, ancak daha sonraki aşamalardaki kişiler tarafından basit ve ayrıntılara yeterince dikkat edilmemiş olarak görülebilmektedir. Kohlberg'e göre, ahlaki muhakemenin daha yüksek bir aşamasına ilerleyen biri aşamaları atlayamamaktadır. Örneğin, bir birey çoğunlukla akran yargılarıyla ilgilenmekten (üçüncü aşama) sosyal sözleşmelerin savunucusu olmaya (beşinci aşama) atlayamamaktadır (Colby vd., 1983). Ahlaki bir ikilemle karşılaşan ve mevcut ahlaki muhakeme düzeyini tatmin edici bulmayan bir birey, bir sonraki aşamaya bakacaktır. Her ilerleyen aşama bir öncekinden daha yeterli olduğundan, mevcut düşünme aşamasının sınırlarının farkına varmak ahlaki gelişimin arkasındaki itici güçtür. Bu nedenle süreç, bireyin bilinçli inşası tarafından başlatıldığı ve anlamlı bir şekilde bireyin doğuştan gelen eğilimlerinin bir bileşeni veya geçmiş tümevarımların bir sonucu olmadığı için yapıcı olarak kabul edilmektedir (Colby ve Kohlberg, 1987).

1.5.2. Sosyal Öğrenme Teorisi

Sosyal öğrenme teorisi, Albert Bandura tarafından ileri sürülen ve yeni davranışların başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek edinilebileceğini öne süren bir sosyal davranış teorisidir. Öğrenmenin sosyal bir bağlamda gerçekleşen bilişsel bir süreç olduğunu ve motor yeniden üretim veya doğrudan pekiştirme olmasa bile tamamen gözlem veya doğrudan talimat yoluyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir (Bandura, 1963). Davranışın gözlemlenmesine ek olarak, öğrenme, dolaylı pekiştirme olarak bilinen bir süreç olan ödül ve cezaların gözlemlenmesi yoluyla da gerçekleşmektedir. Belirli bir davranış düzenli olarak ödüllendirildiğinde, büyük olasılıkla devam edecektir; tersine, belirli bir davranış sürekli olarak cezalandırılırsa, büyük olasılıkla vazgecektir (Maier vd., 2012). Teori, öğrenen bireydeki çeşitli iç süreçlerin önemli rollerine vurgu yaparak, davranışın yalnızca pekiştireçler tarafından yönetildiği geleneksel davranış teorilerini geliştirmektedir (Bandura, 1977).

Teoriye göre insanlar, başkalarını gözlemleyerek ve daha sonra gözlemlenen davranışı kendi davranışları olarak benimseyerek farklı karmaşık davranış setlerini öğrenmektedirler. Başkalarını gözlemlemek gözlemlenen davranışı gerçekleştirme şansını ve öğrenme hızını artırmaktadır (Hill, 1977). Bandura özellikle zorbalık vakasını ortaya koymamış olsa da, gözlemlenen modelin okuldaki başka bir zorba olması gerekmediğini, her türlü medya kaynağından, aile üyelerinden ve sosyal aktörlerden taklit edilen herhangi bir davranış olabileceğini iddia edebilir. Herkes saldırgan modelleri ve davranışları

gözlemleyebilir, ancak tepkileri uygulayabilir veya uygulamayabilir. Öğrenciler zorbalıkla ilgili saldırgan davranışları gözlemlediklerinde, bazıları nasıl zorba, zorbalık kurbanı ya da olumlu davranış sergileyen öğrenci haline gelir? (Huston, 2018).

Bir dizi davranışı edinmek ve gerçekleştirmek otomatik değildir, dört ana süreçle bağlıdır (Bandura, 1977). Bir çocuk ilk olarak modelden, davranışı gerçekleştirmek için bazı yeni tepkiler edinir (örneğin, bir başkasına acı vermenin fiziksel bir yolu). İkinci süreç, önceden öğrenilmiş bir tepkinin engellenmesi ya da engellenmemesidir. Bir çocuk davranışı edindikten sonra, belirli bir durumda davranışı yapıp yapmamayı öğrenecektir. Tepkiyi yapmamaya engelleme denilmektedir. Disinhibisyon, çocuk başlangıçta gözlemlenen davranışı taklit etmediğinde ortaya çıkmakta, ancak daha önce engellenmiş davranışı sergileyen başka bir kişiyi, örneğin sınıf gibi bir sosyal bağlamda takip edebilmektedir. Burada Bandura'nın (1977) üçüncü kavramı ortaya çıkarmadır. Bir kişi bir davranış sergilediğinde, izleyenler bu davranışa ilgi duyabilir ve hiç niyetleri olmamasına rağmen bu davranışa katılabilirler. Bu kavram, bazı öğrencilerin hedef alınan bir öğrenciye neden çeteleştğine dair fikir verebilmektedir. Örneğin, erkeklerin soyunma odasında, bir zorba başka bir öğrenciye sözlü olarak sataşmaya başlar ve diğer erkeklerin de katılmasını sağlamaktadır. Zamanla bu tür zorbalıklar daha ciddi tehdit edici davranışlara dönüşebilir. Disinhibisyon ve ortaya çıkarma arasındaki fark inceliklidir. Ortaya çıkarmada modelin görülmesi faaliyeti gerçekleştirmek için olumlu bir arzu yaratırken, disinhibisyonda arzu zaten aktiftir ve ihtiyaç duyulan tek şey arzunun güvenle yerine getirilebileceğine dair bir işarettir (Hill, 1977).

Bandura'nın son süreci olan dolaylı pekiştirme, modele yönelik sonuçların davranışın performansını nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Model etkili bir şekilde cezalandırıldığında, saldırgan davranış engellenmektedir. Bununla birlikte, davranış için çok az ya da hiç doğrudan sonuç yoksa disinhibisyon ya da ortaya çıkarma yoluyla taklit edilmektedir. Örneğin, öğrenciler zorbanın zorbalıkla ilgili saldırgan davranışı nedeniyle cezalandırıldığını gözlemlerse, muhtemelen bu davranışı taklit etmekte tereddüt edeceklerdir. Tersine, potansiyel zorba medyada ödüllü bir boksörün övüldüğünü görürse veya daha yaşlı bir zorbanın takdir edildiğini görürse (yani korku saygıyla karıştırılırsa), çocuğun onu taklit etme olasılığı daha yüksektir (Crain, 2015).

1.5.3. Sosyal Bilgi İşleme Teorisi

Sosyal bilgi işleme teorisi, çocukların belirli bir olayı yorumlama biçimlerinin o duruma nasıl tepki vereceklerini nasıl etkilediğini belirten bir dizi bilişsel-duygusal mekanizmayı tanımlamaktadır. Bu çerçevede, çocukların yeni durumlara getirdikleri ebeveynleri ve akranlarıyla olan önceki deneyimlerinin veri tabanını dikkate almaktadır. Önceki sosyal etkileşimlerin bir sonucu olarak, çocuklar yeni durumlarda sosyal bilgileri işlemelerini etkileyen bilişsel şemalar geliştirmektedirler (Walther, 2008).

Nicki R. Crick ve Kenneth A. Dodge (1994) bir sosyal bilgi işleme modelinde altı adım önermiştir. İlk olarak, dış ve iç ipuçlarının kodlanması, çevreden bilgi alma sürecidir. İkincisi, atıflarda bulunma (ya da ipuçlarının yorumlanması ve zihinsel temsilleri) diğer insanların davranışlarını neyin motive ettiğine karar vermeyi içerir. Çocuklar belirli bir durumdan kodladıkları bilgilere dayanarak, başkalarının iyi niyetli, düşmanca veya belirsiz bir niyetle hareket ettiğine karar verebilirler. Üçüncü olarak, bir hedef seçmek, belirli bir durumda istenen sonucun ne olduğuna karar vermeyi içerir. Dördüncü olarak, yanıt üretme, olası davranışsal eylemleri düşünme sürecidir. Beşinci olarak, yanıtların değerlendirilmesi, çocuklar bir yanıtın belirli bir durumda kullanılmak için iyi bir yanıt olup olmadığını ve bu yanıtın istenen sonuçları getirip getirmeyeceğini değerlendirdiğinde ortaya çıkar. Altıncı olarak, tepkilerin hayata geçirilmesi, çocuğun gerçekte nasıl davrandığıdır.

Bu adımların her birindeki eksikliklerin saldırgan davranışlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. İlk adımda, agresif olmayan akranlarına kıyasla agresif çocuklar daha az sayıda sosyal ipucu kodlamakta, belirsiz sosyal durumlarda daha az sıklıkla ek bilgi aramakta ve düşmanca ve tehdit edici sosyal ipuçlarına seçici olarak katılmaktadırlar. İkinci adımda, agresif çocukların belirsiz sosyal ipuçlarını tehdit edici olarak yorumlama olasılığı agresif olmayan çocuklara göre daha yüksektir. Üçüncü adımda, kişiler arası (örneğin arkadaşlığı sürdürmek) hedefler yerine araçsal (örneğin oyun kazanmak) hedeflerin seçilmesi daha agresif davranmakla ilişkilidir. Dördüncü adımda, genel olarak daha az davranışsal tepki üretmek ve sorunlara daha yüksek oranda agresif tepki vermek daha agresif davranmakla ilişkilidir. Beşinci adımda, saldırganlığın olası kişilerarası ve araçsal sonuçlarını olumlu değerlendirmek daha agresif davranmakla ilişkilidir. Altıncı adımda, agresif tepkileri hayata geçirme becerisi daha agresif davranmakla ilişkilidir (Taylor ve Crocker, 2022).

Sosyal bilgi işleme mekanizmaları ortamlar, biliş ve davranışsal sonuçlar arasındaki belirli bağlantılarla ilgilenmektedir. Örneğin, sorunlu ebeveyn-çocuk ve akran ilişkileri bir dizi sosyal bilgi işleme eksikliğiyle ilişkilidir. Örneğin, fiziksel olarak kötü muamele görmüş çocuklar, çevredeki düşmanca ipuçlarına daha dikkatli ve diğer ilgili sosyal ipuçlarına daha az dikkatli olmaktadır. Benzer şekilde, ebeveynlerine güvensiz bağlanan çocukların sosyal bilgi işleme sorunları yaşama olasılığı, güvenli bağlanan çocuklara göre daha yüksektir; bu sorunlar, diğerlerinin duygusal ve araçsal erişilebilirlik eksikliğini içeren ilişki şemalarından kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocukların da sosyal bilgi işleme eksikliklerine sahip olma olasılığı daha yüksektir ve bu eksiklikler daha sonra gelecekteki sosyal ve davranış sorunlarına da yansımaktadır. Dolayısıyla, sosyal bilgi işleme sorunları, çevresel risk faktörleri ile sonraki davranışsal sonuçlar arasındaki ilişkinin bilişsel aracıları olarak hizmet etmektedir (Crick ve Dodge, 1994).

1.6. Zorbalık ve Mağduriyet İçin Risk Faktörleri

Zorbalık ve mağduriyet için farklı nedenlerden bahsedilmektedir. Bireye, topluma, kültüre, sosyo-ekonomik, psikososyal durumlara göre farklı nedenler zorbalığa veya mağduriyete neden olabilmekte, içsel ve dışsal faktörler risk oluşturabilmektedir. Bu tür durumlar için salt bir neden veya faktörden bahsetmek olası değildir.

Genel saldırganlık ile okul zorbalığı arasında bir bağlantı olmasına rağmen, saldırganlık tek başına zorbalığı açıklamamaktadır (Demosthenous vd., 2002: 13). Tek bir neden, bu davranışların ardındaki tüm hikâyeyi anlatmak için yeterli değildir. Hem doğuştan gelen etkiler hem de aile ortamı, okul ortamı, toplum, kültür ve medya gibi çevresel etkiler zorbalığa izin verebilir ya da zorbalığı teşvik edebilir. Bazı çocukların neden yeteneklerini ve güçlerini başkalarına zorbalık yapmak için kullandıklarını ve bazılarının da zorbalığın kurbanı olmaya daha eğilimli olduklarını açıklayan birçok neden vardır. Bu çalışmada bu faktörler çocuğun kendisinden kaynaklanan bireysel faktörler, ailesel faktörler ve diğer faktörler olarak gruplandırılmıştır.

1.6.1 Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler bir çocuğun zorbalığa uğrayıp uğramadığını belirlemede önemlidir. Cook ve diğerleri (2010), dokuz bireysel özellik (cinsiyet, yaş, dışsallaştırma, içselleştirme, benlikle ilgili bilişler, diğerleriyle ilgili bilişler, sosyal problem çözme, sosyal

yeterlilik ve akademik performans) ve beş bağlamsal faktörden (aile ortamı, okul iklimi, toplumsal faktörler, akran durumu ve akran etkisi) oluşan on dört zorbalık veya mağduriyet yordayıcısı belirlemiştir.

Hodges, Malone ve Perry (1997) az sayıda arkadaşına sahip olmanın, akran reddinin ve arkadaş mağduriyetinin mağduriyet için bireysel risk faktörleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Engelli olmak ya da özel eğitime ihtiyaç duymak da mağdur olmak için bir diğer bireysel risktir (Mishna, 2003).

Ayrıca, etnik olarak azınlıkta olan çocuklar, çoğunluk etnik kökenli çocuklara göre daha sık mağduriyet yaşamaktadır (Monks vd., 2008).

Çocukların cinsel yönelimi de mağduriyet için bir başka risk faktörüdür (Mishna vd., 2009; Poteat ve Espelage, 2005). Warwick ve diğerleri (2004), Birleşik Krallık'taki ortaokullarda okuyan ve aynı cinsiyetten etkilenen gençlerin % 30-50'sinin homofobik zorbalığa maruz kaldığını tahmin etmektedir.

1.6.2 Ailesel Faktörler

Kilit paydaşların (örneğin ebeveynler) incelenmesi, zorbalık davranışının neden arttığını anlamak için gerekli bir diğer adımdır. Yıllar boyunca, aile ortamının çocuklar arasında zorbalığın gelişimini artıran veya engelleyen yönleri hakkında önemli çalışmalar yapılmıştır (Fletcher vd., 2004; Georgiou ve Stavrinos, 2013; Gomez-Ortiz vd., 2015; Jantzer vd., 2015).

Ebeveyn tutumları, iletişim ve izleme de dâhil olmak üzere aile yapısının ilişkisel yönlerine odaklanan birçok araştırma, ebeveynlerin zorbalık mağdurlarının zorbalığı önleme, zorbalıkla başa çıkma ve zorbalığı sona erdirmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Björklund vd., 2017).

Smith ve Myron-Wilson (1998), zorbalık mağdurlarının genellikle aşırı koruyucu ailelere sahip olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca, daha saldırgan ve zorba davranışlarda bulunan çocukların ebeveynleri/bakıcıları ile erken güvensiz bağları bulunmaktadır (Köiv, 2012).

Demosthenous ve diğerleri (2002) sosyoekonomik durumun gençler arasında zorbalıkla ilişkili olmadığını iddia etmektedir. Diğer birçok kaynak ve araştırma, zorbalara

zorbalık yapmanın ya gözlemleyerek ya da maruz bırakarak öğretildiğini (Coloroso, 2003) eklemektedir. Baldry (2003) ebeveynler arası şiddete maruz kalmanın, zorbalık ve mağduriyetin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Örneğin, ebeveynlerin kardeşler arasındaki fiziksel istismarı cezalandırma konusundaki tutumları, kardeş istismarında önemli bir faktör olarak gösterilmektedir (Monks vd., 2009).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'ne (1978) göre saldırganlık taklit süreci yoluyla da öğrenilebilir. Ebeveynlerin sunduğu model, çocuğun maruz kaldığı tutum ve gelişim ortamının önemi, çocukların saldırgan eğilimlerine ve davranışlarına referans olabilmektedir. Özellikle ebeveynlerin ne öğrettiği ve ne gibi pekiştiriciler verdiği bu noktada önemli görünmektedir. Nordling'in (2014) araştırma sonuçlarına göre de anne-çocuk ilişkisinde annenin saldırganlığı çocuğun mağduriyetini, baba-çocuk ilişkisinde ise babanın saldırganlığı çocuğun zorbalık davranışını yordamaktadır.

1.6.3 Diğer Faktörler

Son olarak, okulla ilgili bazı özellikler de çocukların zorbalık davranışları ve mağduriyetleri ile ilişkilidir. Başar ve Çetin (2013) öğrencilerin zorbalık davranışlarını en çok okul arkadaşlarından öğrendiklerini bulmuşlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre, okul arkadaşlarından en çok öğrendikleri davranışlar sırasıyla el ve sözle rahatsız edici şakalar yapmak, arkadaşının önüne geçmek ve alay etmektir.

Ertesvag (2016) zorba öğrencilerin öğretmenlerin izleme, duygusal ve öğretimsel desteğine ilişkin algılarının zorba olmayan çocuklara göre daha az destek aldıkları yönünde olduğunu iddia etmiştir. Roland ve Galloway (2002), zorbalığın katı bir hiyerarşiye sahip, demokratik olmayan ve otoriter örgütlerde daha sık görüldüğünü ortaya koymuştur. Zorbalığa karşı kuralların açık olup olmadığı ya da örtük olarak ödüllendirilip ödüllendirilmediği de okul ortamında zorbalığın yaygınlığını değerlendirmek için önemlidir (Monks vd., 2009).

1.7. Akran Zorbalığı

Tattum'a (1989) göre zorbalık, bir başkasını incitmek ve strese sokmak için kasıtlı ve bilinçli bir istektir. Bazen kısa süreli, bazen de düzenli ve uzun süreli olabilir. Salmivalli'ye (2010) göre zorbalık, bir bireyin (ya da bir grup bireyin) kendisinden daha zayıf ya da daha güçsüz birini sistematik olarak ve zaman içinde incittiği, kızdırdığı, küçük

düşürdüğü ya da dışladığı bir saldırganlık biçimidir. Rigby (2002) zorbalığı, tanımlanabilir birkaç faktöre bağlı olarak tipik bir şekilde zaman içinde devam eden bir süreç olarak görmeyi faydalı bulmaktadır. Zorbalığın, bir kişinin saldırgan davranışların potansiyel kurbanı (zayıf ve savunmasız) olarak görüldüğü bir senaryo ile başladığını belirtmektedir. Rigby (2002) zorbalık sürecinin kasıtlı olduğunu; hedef alınan kişiyi ezmek, genellikle incitmek, zayıflatmak ve aşağılamak için planlar yapıldığını, bunu farklı eylem türlerinin izlediğini ve döngünün başladığını ve bazen zorbalığı sürdürmek için diğer insanların da zorbalığa katıldığını açıklamıştır.

Özbek ve Taneri (2022) de zorbalığı akranlar arasında saldırganlık, taciz ve şiddet içerebilen kötü niyetli bir sosyal etkileşim olarak tanımlamıştır. Lee (2004) “zorbalık” teriminin anlamı üzerine farklı vurgularla tartışılan anahtar kavramları incelemiş ve bunların genel olarak aşağıdaki kavramları içerdiğini belirlemiştir:

- Niyet (kasıtlı, amaçlı, kasıtlı, önceden planlanmış, önceden belirlenmiş);
- Yaralama (acı, stres, korku, üzüntü, yalnızlık);
- Tekrarlama (birden fazla kez, tekrar tekrar, ısrarlı);
- Süre (belirli bir süre, uzun süreli);
- Güç (baskı, direnç);
- Kışkırtma (çağırılma, davet edilme).

Zorbalık terimi niyet, incitme, tekrarlama, süre, güç ve kışkırtma kavramlarını kapsar. Ancak zorbalık, zorbaca davranışların ifade edilmesi ile de açıklanabilir. Donnellan (2006) gençlerin zorbalığı aşağıdaki ifadelerle tanımladıklarını bildirmektedir:

- Takma adlar;
- Alay edilmek;
- Yumruklanmak, itilmek veya saldırıya uğramak;
- Para, cep telefonu veya diğer malları teslim etmeye zorlanmak;
- Küfürlü veya tehdit edici kısa mesajlar veya e-postalar almak;
- Haklarında söylentiler yaymak;
- Görmezden gelinmek veya dışlanmak;
- Dinleri, cinsiyetleri, cinsellikleri, engellilikleri, görünüşleri, etnik kökenleri veya ırkları nedeniyle saldırıya uğramak.

Akranlar arasında meydana gelen her olumsuz davranış zorbalık olarak değerlendirilmemelidir. Araştırmacılar, bir davranışın zorbalık olarak değerlendirilebilmesi için çeşitli özellikler içermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Olweus'a (1997) göre bir hareketin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç temel özelliğe sahip olması gerekmektedir. Bunlar;

- a) Saldırgan davranış ya da kasıtlı zarar verme,
- b) Tekrar tekrar ve zaman içinde ve
- c) Kişiler arası ilişkide güç dengesizliği olmasıdır.

Ancak Sullivan ve diğerlerine (2003) göre akranlar arasında meydana gelen davranışların zorbalık olarak tanımlanabilmesi altı temel koşulun sağlanmasına bağlıdır. Bu koşullar şunlardır:

- Zorbanın kurbandan daha güçlü olması.
- Zorbalık genellikle organize, sistematik ve gizlidir.
- Zorbalık davranışı fırsatçıdır; başladığında devam etmesi muhtemeldir.
- Genellikle belirli bir süre boyunca gerçekleşir, ancak düzenli olarak zorbalık yapanlar tek seferlik olaylar da gerçekleştirebilir.
- Zorbalığa maruz kalan kişi fiziksel, duygusal veya psikolojik olarak zarar görebilir.
- Tüm zorbalık eylemlerinin duygusal ya da psikolojik bir boyutu vardır. Bu koşulları sağlayan her olumsuz davranışın zorbalık davranışı olduğu görülmektedir.

1.8. Akran Zorbalığının Nedenleri

Akran zorbalığı zaman içinde ve belirli nedenlerle ortaya çıkan ve aile, öğretmen ya da okul yönetimi tarafından gerekli önlemler alınmadığı sürece devam eden bir süreçtir. Okullarda öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığı hem okul yönetimi hem de öğretmenler tarafından fark edilmediği sürece bu durumun öğrencileri ne kadar etkilediğini anlayamayacaklarını ve bu nedenle akran zorbalığına karşı herhangi bir yaptırım ve mücadele yapamayacaklarını belirtmişlerdir (Kartal ve Bilgin, 2009). Bu nedenle akran zorbalığının altında yatan demografik, psikolojik ve davranışsal nedenlerin belirlenmesi akran zorbalığı sorununun azalmasını etkileyecektir (Koç, 2006; Totan, 2007).

Akran zorbalığının nedenleri genel olarak iki başlık altında incelenmektedir. Bunlardan ilki öğrenciden kaynaklanan psikolojik ve fiziksel nedenler, ikincisi ise öğrencinin içinde bulunduğu ortamdan kaynaklanan öğrenci dışındaki nedenlerdir. Ortaya çıkan akran zorbalığında, kişinin içinde bulunduğu sosyal ortamdan kaynaklanan nedenlerin kişisel nedenlere göre daha etkili olduğu belirtilmektedir (Kartal ve Bilgin, 2008; Koç, 2007).

Bu başlık altında akran zorbalığının nedenleri bireysel, ailesel, TV-medya-oyunlar, akran ilişkilerinden kaynaklanan ve okul ortamından kaynaklanan nedenler şeklinde incelenmiştir.

1.8.1. Bireysel Nedenler

Bireysel nedenler psikolojik ve fiziksel nedenler olarak iki başlık altında incelenebilir. Psikolojik nedenler olarak yaygın kabul gören görüşlerden biri, bireyin davranışlarının genetik etkilerle şekillendiğidir. Bazı çocuklar genetik yapıları nedeniyle saldırgan, dürtüsel ya da itaatkâr olma eğilimindedir. Elbette genetik faktörler tek başına bireyin zorba ya da kurban olmasına neden olmamaktadır. Öfkeli ve saldırgan olmak gibi genetik eğilimleri olan çocukların ailelerinin zorba olduğu ya da sosyal olmayan arkadaş gruplarının etkisiyle bireyin zorbalığa uğradığı, doğası gereği zayıf ve itaatkâr olan bir çocuğun ailesinin aşırı koruyucu olması durumunda ise çocuğun kurban olduğu görülmektedir (Berger, 2007). Yapılan bir araştırmaya göre, akran zorbalığında kurban ya da zorba rolünü oynayan çocukların, akran zorbalığına katılmayan çocuklara göre psikiyatrik bozukluklara daha yatkın oldukları bulunmuştur (Kumpulainen vd., 2001). Bu araştırma göz önünde bulundurulduğunda, zorba ya da kurban olmanın sadece psikolojik faktörlere dayanmadığı, çevresel ve ailesel faktörlerle birleştiğinde zorba ya da kurban olmayı etkilediği sonucuna varılmıştır.

Fiziksel nedenler ile ilgili olarak ise, Kartal ve Bilgin (2012) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde, zorbalığa uğrayan çocukların zorbalık nedenleri açısından, fiziksel olarak zayıf göründükleri (%48,6), kilolarının fazla olduğu (%42,6), maddi durumlarının kötü olduğu (%41,5) ve yaşlarına göre boylarının aşırı kısa olduğu (%40,1) için zorbalığa uğradıkları ifade edilmiştir.

1.8.2. Ailesel Nedenler

Aile içindeki olumlu ve olumsuz tüm durumlar çocukların davranışlarını etkilemekte, okul ve arkadaş ilişkilerini şekillendirmektedir (Seyitoğlu ve Gül, 2016). Bu durumda aile içi faktörler zorbalık davranışının ortaya çıkmasında ya da zorbalık davranışının önlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Eşkisü, 2014).

Akran zorbalığının nedenlerinden biri de aile içi şiddete maruz kalan çocukların yaşadıkları durumu dışsallaştırmalarından kaynaklanan davranış bozukluklarıdır. Aile içinde bu durumla karşılaşan çocuklar hem zorbalık davranışları sergilemekte hem de aile içinde zorbalığa uğramaktadır (Pellegrini ve Long, 2002). Olweus akran zorbalığının ailesel nedenlerini dört maddede incelemiştir. Bunlar;

- Çocukluğun erken dönemlerinde çocukla ilgilenen kişinin olumsuz davranış ve tutumu çocuğun ileride çevresindeki insanlara karşı öfkeli olmasına neden olabilir,
- Çocukla ilgilenen kişi çocuğa karşı fazla hoşgörölü olduğundan ve çocuğun arkadaşlarına, kardeşlerine ya da yetişkinlere karşı saldırgan davranışları engellenmezse çocuğa fazla özgürlük tanır, çocuğun ileri yaşlarda zorbalık davranışlarının artmasına neden olabilir,
- Şiddetin şiddeti doğurduğu anlaşıldığında, ebeveynler zora dayalı disiplin tekniklerine başvurabilir ya da benzer katı kurallar ve cezalar uygulayabilir, bu da zorbalık davranışlarına neden olabilir,
- Çocuğun mizacının çabuk öfkelenen bir yapıda olması, çocuğun saldırgan ve zorba olma ihtimalinin daha yüksek olabileceğini gösterir.

Saldırgan davranışlara tolerans gösteren ve aile içi tutarsızlıkları olan ebeveynler arasındaki uyumsuzluklar, var olan saldırgan tutumları pekiştirmektedir (Atalay, 2010). Ayrıca araştırmalar, çocukların aile ortamında yaşanan olumsuzluklardan etkilenecek çevrelerine karşı olumsuz tutumlar oluşturdıklarını, diğer insanlar üzerinde otorite kurma gibi güdülerin de zorbalık davranışlarına neden olabileceğini belirtmektedir (Dölek, 2002).

1.8.3. TV, Medya ve Oyunların Nedenleri

Dijital teknoloji, çocukları ve ergenleri okuryazarlık ve matematik becerilerini geliştirmek, sosyalleşme becerilerini artırmak, problem çözme ve eleştirel düşünme

becerileri gibi entelektüel faydalar sağlamak ve hayal gücü, sanat ve modelleme becerilerini artırmak gibi birçok yönden olumlu etkileyebilir (Undiyaundeye, 2014). Facebook, Twitter ve YouTube gibi sosyal medya, sosyal bağlantıları ve öğrenme fırsatlarını genişletebilir ve akranlarla bağlantı kurma ve kişisel gelişim için fırsatlar sağlayabilir (Dyer, 2018). Ancak sosyal medya ve TV, oyun gibi etkenler, çocuklara fayda ile birlikte zarar da getirebilmektedir. Araştırmalar, dijital teknolojinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekmektedir. Bunlar arasında zayıf öz saygı, ruh sağlığı sorunları ve sosyal zorluklar yer almaktadır (Wood vd., 2016).

Instagram ve YouTube gibi sosyal medya kullanımı aynı zamanda kendine zarar verme (McDool vd., 2016), siber zorbalık, zayıf beden imajı ve düşük akademik performansın önde gelen nedenlerinden biridir (Akram ve Kumar, 2017). TV, sosyal medya ve oyunların aşırı kullanımı kaygı yaratmakta (Sagioglou ve Greitemeyer, 2014), bağımlılık yapmakta (Van Rooij ve Prause, 2014) ve uyku davranışını etkileyebilmektedir (Hisler vd., 2020).

Çocukların bu tür faaliyetlerde bulunmaları, onları çeşitli zorbalık türlerine maruz bırakmaktadır. Bu durum, dedikodu, alay veya zorlamadan elektronik medya aracılığıyla arkadaşlardan gelen zorbalık veya şiddete kadar değişen çok sayıda siber zorbalık modeli veya türü ile çocukların fail veya mağdur olma olasılığını artırmıştır. Bazı çalışmalar, hoş olmayan, kötü veya tehdit edici kısa mesajlar veya e-postalar almak gibi (Noret ve Rivers, 2006; Smith vd., 2008), ilkökul öğrencilerinin oyun platformları ve sosyal medya aracılığıyla maruz kaldıkları zorbalık biçimlerini belgelemiştir. Diğer çalışmalar, siber zorbalığa kıyasla daha fazla öğrencinin geleneksel zorbalığa maruz kaldığını bildirdiğini ortaya koymuştur (Olweus ve Limber, 2017; Bleam, 2018).

Türkiye’de gerçekleştirilen bir çalışmada da televizyon nedenli akran zorbalığının gerçekleştiği dile getirilmiştir. Kırbaş ve diğerlerinin (2007) çalışmasında, lise öğrencileri ile gerçekleştirilen anket sonucunda akran zorbalığının nedenleri olarak televizyondaki program, dizi vb. şeylerden etkilenme olduğu görüşü bulgu olarak elde edilmiştir.

1.8.4. Akran İlişkilerinden Kaynaklanan Nedenler

Kişinin zorba ya da kurban olması, akran grubu içerisindeki iletişimden de etkilenebilmektedir (Yen vd., 2013). Çocuğun yakın çevresini oluşturan ve kişiliğinin yerleşmesinde etkili olan akran grupları, arkadaşlıklar bakımından çocukların kendini daha

kolay tanımlaması ve gerçekler ile yüzleşmesini olanaklı kılmaktadır. Çocuğun yaşının büyümesiyle beraber akran gruplarının etkileri de artış göstermektedir. Bu açıdan ergenlik dönemlerinde akran gruplarının etkileri oldukça yüksektir (Akduman, 2010).

Araştırmalar zorbalığı ergenlerin hem kısa hem de uzun vadede zihinsel ve fiziksel sağlığı için önemli bir risk faktörü olarak tanımlamaktadır (Wolke ve Lereya, 2015). Zorbalığın kurbanları depresyona, kaygıya, düşük öz saygıya, yalnızlığa ve üzüntüye eğilimlidir (Kochel vd., 2012; Livingston vd., 2019) ve sıklıkla okuldan uzaklaşma, sosyal ilişkilerde bozulma ve akademik performansta düşüş sergilemektedirler (Ponzo, 2013). Hem çocuklar hem de yetişkinler hayal kırıklığına uğradıktan sonra öfke ve saldırganlıkla ilgili diğer duygulara eğilimlidir ve saldırgan davranışları artacak veya daha da güçlenecek ve ardından akran ilişkileri ihlal edilecektir (Berkowitz, 1989). Bazı çalışmalar zorbalığın akran ilişkileri üzerindeki etkisini araştırmıştır; örneğin, 827 ilkokul ve ortaokul öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışma, okul zorbalığı ile akran kabulü arasında negatif bir korelasyon olduğunu belirlemiştir (Faris ve Felmlee, 2014). Ayrıca, akran desteği (Zhu vd., 2019), akran korkusu ve düşük öz saygı (Jung vd., 2014), akran kabulü ve reddi (Gifford-Smith ve Brownell, 2003), akran arkadaşlığı sorunları (Trigueros vd., 2020), akran çatışması (Van Ryzin vd., 2018), istenmeyen arkadaş ilişkileri (Xu ve Fang, 2021) ve diğer yönlerle odaklanan akran ilişkileri üzerine bazı tartışmalar da vardır. Önceki araştırma sonuçlarının analizine göre, okul zorbalığına maruz kalan öğrenciler akran grupları tarafından ciddi şekilde yaralandıklarını hissedecek, okula karşı ilgi eksikliği ortaya çıkacak ve sosyal ilişkiler bozulacak, bu da sınıf arkadaşları arasındaki işbirlikçi ilişkiye dair olumsuz bir algıya yol açabilecektir (Kaliampou vd., 2022).

1.8.5. Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler

Eğitimde, deneysel kanıtlar, okul ortamlarındaki öğrencilerin yalnızca akademik olarak başarılı olmakla kalmayıp aynı zamanda rekabetçi bağlamlardakilere kıyasla akranlarıyla gelişmiş ilişkiler ve daha güçlü okul bağlılığı bildirdiklerini göstermektedir (Johnson vd., 1981). Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve müdürler arasındaki güven ve iş birliği, öğrencilere fayda sağlamaktadır (Crosnoe vd., 2004; Hughes ve Kwok, 2007). Bu nedenle, okullar öğrencilerin iş birliği yapma becerilerini geliştirmeye odaklanmalı ve etkili iş birliğine elverişli ortamlar aktif olarak yaratmalıdır. Sosyal bilişsel teoriye göre, bireysel, çevresel ve davranışsal faktörler birbirine bağımlıdır ancak her biri nedensel bir etki

uygulamaktadır. Bireysel faktörler genellikle iş birlikçi davranışı yönlendirirken, çevresel faktörler bunun sürdürülmesi için koşulları sağlamaktadır (Johnston vd., 2019).

Mevcut çalışmalar öğrenci iş birliğinde çevresel faktörlerin önemini vurgulamış olsa da özellikle okul zorbalığının yıkıcı rolü olmak üzere akran ilişkilerinin etkisi daha az araştırılmıştır. İş birliği sosyalleşmiş bir davranıştır ve iyi akran ilişkileri iş birlikçi davranışlara katkıda bulunurken, özellikle okul zorbalığından etkilenen istenmeyen ilişkiler iyi iş birliğine büyük zarar verebilmektedir (Zhao ve Kou, 2006). Bir veya daha fazla öğrencinin bir akranına karşı tekrarlayan ve kasıtlı saldırgan davranış olarak tanımlanan okul zorbalığı, fiziksel, sözel veya diğer zarar biçimlerini içerebilir (Wang vd., 2009). Okul zorbalığındaki güç dengesizliği, kurbanların direnmesini genellikle zorlaştırmaktadır. Bu tür zorbalık, akran ilişkilerini önemli ölçüde bozarak kurbanlar arasında işbirliğine karşı olumsuz bir tutum oluşmasına yol açmaktadır (Smith, 1999).

Okul, çocukların sosyal etkileşimi, öğretmenleriyle güven oluşturmaları ve bağlanma oluşumu için önemli bir ortamdır. Bir öğrencinin okula aidiyet duygusu, öğrencinin okulda öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından kabul edildiğini, saygı gördüğünü veya desteklendiğini hissetme derecesini ifade etmekte ve kendilerini okul gruplarının bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir (Goodenow ve Grady, 1993). Çalışmalar, okul zorbalığının okul aidiyetinin oluşumunu bozduğunu (Chen ve Zhi, 2017) ve devamsızlık oranını, akademik ve sınav kaygısını artırdığını göstermiştir (Huang ve Zhao, 2020). Ayrıca, okul zorbalığı ile okul aidiyeti arasında olumsuz bir karşılıklı ilişki olduğuna dair kanıtlar da vardır (Goldweber vd., 2013). Özetle, okulda zorbalığa uğrayan öğrencilerin okula ait olma duygusu azalır ve bu da işbirliği yapma niyetlerini azaltır.

Mills'in (1953) önemli diğer teorisi, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve akranların öğrencilerin sosyalleşme sürecinde önemli olduğunu öne sürmektedir. Aile ve okul ortamındaki önemli yetişkinler olarak, ebeveynler ve öğretmenler öğrenci gelişimini etkilemek için birbirleriyle etkileşime girmektedirler (Greenwood ve Hickman, 1991). Öğrenciler okulda zorbalığa uğradığında, öğretmenler zorbalığa uğrayan öğrencilere olumlu ve aktif ilgi ve destek verirse, örneğin zorbalık davranışını sert bir şekilde eleştirirse, zorbayı eleştirirse veya zorbanın zorbalığa uğrayan öğrencilerden özür dilemesini sağlarsa ve kurbanlara daha fazla duygusal destek verirse, zorbalığa uğrayan öğrencilerin psikolojik zararını azaltacak ve psikolojik olarak kendilerini bir dereceye kadar sıcak hissetmelerini sağlayacaktır (Mischel ve Kitsantas, 2020). Ancak, öğrenciler

kampüste zorbalığa uğradığında öğretmenler “*görmemiş gibi davranmayı*” veya onları görmezden gelmeyi seçerse, bu zorbalığa uğrayan öğrencinin çaresizlik ve umutsuzluk hissini bir dereceye kadar artıracak, bu da okula güven ve bağımlılık duygusu oluşturmalarını zorlaştıracak ve okula aidiyet duygusu buna bağlı olarak azalacaktır (Wei vd., 2016).

1.9. Akran Zorbalığıyla Başa Çıkmak İçin Kullanılan Yöntemler

Akran zorbalığı, okul ekosistemini olumsuz etkileyen, okuldaki bireylerin yaşam kalitesini düşüren ve çocuk hakları ihlallerine neden olabilen bir sorundur (Kyriakides vd. 2013). Okullarda zorbalık gibi olumsuz durumların önüne geçmek için çeşitli başa çıkma yöntemleri geliştirilmektedir (WHO, 2016). Okullarda zorbalığın önlenmesi genel olarak zorbalıkla mücadele etmeyi, zorbalık davranışları üzerine çeşitli etkinlikler geliştirmeyi ve zorbalıktan zorba, izleyici ve kurban olarak bir şekilde etkilenen çocuklara destek sağlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda okuldaki tüm öğrencilere yönelik önleyici müdahale programları ve odak grup programları geliştirilmektedir (Nickerson, 2019).

Tüm dünyada farklı okullarda zorbalık karşıtı çalışmalar yürütülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün okullarda zorbalığın önlenmesine ilişkin raporunda zorbalığın önlenmesi için üç hedef belirlenmiştir. Bunlar (WHO, 2019);

- Çocukların yaşam becerilerini artırmak,
- Okullarda güvenli davranış eğitimi vermek ve
- Sosyo-kültürel normları değiştirmek ve eşitliği sağlamak için mücadele etmektir.

Okullarda zorbalığı önlemek için sıklıkla kullanılan yaklaşımlardan biri, okul genelinde sınıf temelli olumlu davranış ve sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesidir. Bu programlar da sadece zorbalığa yönelik içeriğe sahiptir (Nickerson, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farklı eğitim kademelerine göre hazırlanan sınıf rehberlik programları bu tür genel önleme çalışmalarına örnek olarak gösterilebilir. Akran zorbalığını önlemeye ve zararlı etkilerini azaltmaya yönelik, okulun paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veli ve çalışanları kapsayan müdahale programları da bulunmaktadır. Bu programlarda özellikle dezavantajlı bireylere yönelik psiko-sosyal becerileri geliştiren etkinlikler ve farkındalık çalışmaları dikkat çekmektedir. Müdahale programlarının amacı öğrencilere belirli cezalar

vermek yerine okul ortamında zorbalık davranışlarını azaltmaya yönelik destekleyici çalışmalar yürütmektir (Caldarella, 2011).

Akran zorbalığını önlemek için geliştirilen sosyal-duygusal destek programları sayesinde öğrenciler, akran zorbalığının önemli bir bileşeni olan kişilerarası ilişkiler ve duygulara yönelik beceriler konusunda yeterlilik gösterebilmektedir (Durlak vd., 2011). Espelage ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da okullarda sosyal-duygusal gelişim alanını destekleyen önleme programlarının uygulanmasının akran zorbalığını azaltmada etkili olduğunun altı çizilmektedir. Duyguları tanıma ve yönetme, çevreye uyum sağlama, sağlıklı iletişim yollarını kullanma ve çeşitli sosyal sorunlara çözüm geliştirme olarak tanımlanan sosyal becerilerin (Matson vd., 2007) duygu düzenleme becerileri ile kapsayıcı bir ilişkisi olduğu düşünülebilir. Berking ve Whitley'in (2020) duygusal farkındalık, duyguları tanıma, duyguları adlandırma, duyguları anlama, duyguları değiştirme ve dönüştürme, duyguları kabul etme ve tolere etme gibi faktörleri duygu düzenleme becerileri kapsamında ele alması bu ilişkiye işaret etmektedir. Dolayısıyla yukarıda bahsedilen sosyal-duygusal gelişim alanını hedef alan akran zorbalığı müdahale programları, akran zorbalığı kavramına duygu düzenleme çerçevesinden bakmanın faydalı olacağına dair bir kanıt olarak kabul edilebilir.

Etkili ve iyi bilinen bir diğer önleme programı ise Olweus'un Zorbalık Karşıtı Programı'dır. İskandinav ülkelerinde yaygın olarak yürütülen bu program, zorbalığa karşı önleyici müdahaleler geliştirmeyi, zorbalığı azaltmayı ve akranlar arasındaki ilişkileri olumlu yönde desteklemeyi amaçlamaktadır (Wojcik ve Helka, 2019). Finlandiya okullarında 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrencilere uygulanan KiVa programı da akran zorbalığı ile baş etmede kullanılan etkili yöntemlerden biridir (Williford vd., 2012; Garandean vd., 2014; Haataja vd., 2014). Astor ve diğerleri (2005) okullarda akran zorbalığını önlemeye yönelik müdahale programlarının tüm okulu kapsamı, açık ve basit kurallar içermesi, sorunun türüne göre (şiddet, zorbalık, kavga) kolay uygulanabilir olması, öğrenci, öğretmen ve velilerin farkındalık düzeylerini artırması gerektiğini vurgulamıştır. Healy ve Sanders (2014) akran zorbalığına maruz kalan çocuklar için kolaylaştırıcı ebeveynlik ve sosyal-duygusal beceri eğitimini birleştiren bir müdahale programı geliştirmiştir. Bu müdahale programı formundaki beceri eğitimine göre çocukların akran ilişkileri ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Baldry ve Farrington'ın (2005) araştırmasına göre, problem çözme becerilerinin akranlar

arası ilişkileri olumlu yönde desteklediğini ve çocukların zorbalık davranışlarına maruz kalma ve zorbalık davranışları sergileme olasılığını azalttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Olweus'a (1993) göre çeşitli ülkelerde akran zorbalığı ile başa çıkmak için çalışmalar yapılmış ve eğitim politikaları geliştirilmiş olsa da uygulanan programların % 100 etkili olduğu söylenememektedir. Bu bağlamda zorbalığa karşı yapılan çalışmaların bireysel yönü ön plana çıkmaktadır. Bireylerin zorbalıkla baş etmek için kullanabilecekleri yöntemleri bilmek toplumsal değişim için çok önemlidir (Ramirez, 2005). Okulda şiddet konusu kolaylıkla ele alınabilecek bir konu olmakla birlikte, bu konuda çeşitli beceri geliştirme eğitimleri, aile-okul iş birliğinin kurulmasına yönelik çalışmalar, şiddet ve zorbalık konusunda öğretmen ve personel eğitimleri ve en önemlisi problem davranışlara eğilimli çocuklara yönelik zorbalık karşıtı programların yürütülmesi önemli bir konudur (Grinberg vd., 2005).

1.10. Akran Zorbalığı ve Öğretmenlerin Tutumları

Shore (2009) zorbalıkla başa çıkmanın en etkili yollarını 9 kategoride toplamıştır. Bu yollardan ilkini sınıf ortamında işbirliği ve şefkate dayalı ortam hazırlamak olarak ifade etmiştir. Ayrıca hoşgörü, saygı ve sorumluluk değerlerini aktaran eylemlerin de öğretmenler tarafından modellenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayas (2019) okullarda zorbalıkla sadece yöneticilerin ve öğretmenlerin değil, okulda çalışan herkesin birlikte mücadele etmesi gerektiğini ve bu sayede zorbalıkla mücadelede ilerleme kaydedilebileceğini belirtmiştir. Öğretmenler ve okullar, öğrencilerin kendilerini değerli ve güvende hissettikleri olumlu bir atmosferin oluşturulmasından sorumludur (Campbell, 2011).

Tsang, Hui ve Law (2011) okul zorbalığı ile mücadelede uyumlu bir okul kültürünün sağlanmasının çok önemli olduğunu ve bu kültürün yerleştirilmesi sürecine öğretmenlerin de dâhil edilmesinin bazı avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin zorbalık karşıtı temaları okul gelişimsel rehberlik programlarına ve değerler eğitimi programlarına entegre edebilecekleri, böylece şiddetsizlik ve hoşgörünün tüm öğrencilere kazandırılabilmesi ve okulun değerleri olarak vurgulanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca rol model olan öğretmenler, kabul, saygı, hoşgörü ve affetme gibi tutumları geliştirebilir ve bunların önemini kişilerarası ilişkiler ve sosyal uyumla ilişkilendirebilir.

Le Menestrel (2020), çocukların okulda geçirdikleri zaman göz önünde bulundurulduğunda zorbalıkla mücadelenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu mücadelede okulda çalışan tüm personelin sağlıklı arkadaşlık ilişkilerinin teşvik edilmesinde rol oynaması gerektiği ve zorbalık durumlarının hafife alınmaması ve görmezden gelinerek müdahale edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin, idarecilerin ve diğer personelin zorbalığa karşı nasıl müdahale edecekleri konusunda bilinçli olmaları gerektiği de vurgulanmıştır.

Bununla birlikte okuldaki kuralların tutarlı ve adil bir şekilde uygulanmasının zorbalıkla mücadeleye katkı sağlayacağı ve zorbalık davranışlarının azalmasına destek olacağı belirtilmiştir. Okuldaki tüm öğretmenlerin ve diğer personelin, öğrenci davranış kurallarında her öğrencinin okulda kendini güvende hissetme hakkına sahip olduğunu, zorbalık davranışının okul kuralını ihlal ettiği için hoş görülmeceğini/kabul edilmeyeceğini açıkça belirtmesi ve hatırlatması çok önemlidir. Ayrıca bazı araştırmalar okullarda bir yetişkin tarafından kabul ve takdir gören öğrencilerin okulun olumlu atmosferini bozacak davranışlardan kaçındığını göstermiş ve istenen davranışların arttığı sonucuna varmıştır (Bernard ve Milne, 2008).

1.11. Zorbalığın Okul Ortamında Yaygın Bir Şiddet Türü Olarak Tanımlanması

İlginçtir ki 1980'lerin başına kadar gelişmiş ülkelerde çocuklara yönelik şiddetle ilgili çalışmaların çoğu, şiddetin ev içinde veya toplum içinde ebeveynler veya diğer akrabalar tarafından uygulandığını varsayma eğilimindeydi. Dolayısıyla, evdeki belgeleme düzeyine kıyasla, genel olarak şiddet ve özellikle de okul ortamındaki zorbalık nispeten daha az belgelenmiş ve ortaya çıkarılmamıştır (Jones vd., 2008). Ancak okullar (içinde bulundukları sosyal yapılar gibi) güç ilişkilerinin olduğu yerlerdir. Okullarda veri toplamanın zorlukları, farklı ülkelerde ve illerde kullanılan farklı tanımlar ve değişen ölçüm teknikleri ve öz bildirim araçları da eğitim ortamlarında zorbalığın ve biçimlerinin yüksek çözünürlüklü bir resmini sunmayı zorlaştırmaktadır (Atik, 2011).

Okul zorbalığının mevcut haliyle daha somut ve akademik olarak anlaşılması, 1980'lerde zorbalık, zorba, kurban, mağduriyet gibi kavramların literatüre girmesi ve bu kavramları benimseyen ampirik araştırmaların ortaya çıkmasıyla mümkün olmuştur. Olweus'un (1978) öncü çalışmalarının ardından, daha önce kullanılan saldırganlık,

mobbing gibi kavramlar terk edilmiş ve yerlerini zorbalık, mağduriyet gibi kavramlar almıştır (Harris ve Petri 2003; Smith vd., 2002).

Dan Olweus (1978), klasik çalışmasında zorbalığı ilk olarak “*bir ya da daha fazla çocuğun bir akranına karşı fiziksel ya da zihinsel saldırganlığı sistematik olarak kullanması*” olarak tanımlamıştır. Mishna (2012), bu ilk tanımın, Olweus'un kendisi de dahil olmak üzere birçok araştırmacının daha sonra eklediği bir motivasyon olan güç (güç dengesizliği) anlayışını içermediğinin altını çizmektedir (Besag, 1989; Bosworth vd., 1999; Mishra, 2012; Olweus, 1991; 1993). Daha sonra Olweus (1993), yaygın olarak kullanılan ve çevrilen çalışmasında zorbalık tanımını aşağıdaki şekilde zenginleştirmiştir: “*Bir kişi, bir veya daha fazla kişinin olumsuz eylemlerine tekrar tekrar ve zaman içinde maruz kaldığında zorbalığa uğramaktadır. Olumsuz eylem, bir kişinin fiziksel temas yoluyla, sözlerle ya da başka yollarla başka bir kişiye kasıtlı olarak zarar vermesi ya da rahatsızlık vermesidir*” (Olweus, 1993).

Araştırmacılar arasında zorbalık kavramının sınırları konusunda çeşitli anlaşmazlıklar olmasına rağmen, 1990’ların sonu ve 2000’lerde zorbalık konusunda asgari bir fikir birliği ortaya çıkmıştır: Zorbalık bir saldırganlık biçimidir, doğrudan ya da dolaylı olabilir, fiziksel, sözel ya da psikolojik ve ilişkisel eylemleri içerir, kasıtlıdır, güç dengesizliği ilişkisi içinde ortaya çıkar ve zaman içinde tekrarlanır (Mishra, 2012).

1.12. Okul Zorbalığında Katılımcı Roller

İzleyiciler, diğer bireylerin zorbalığa uğradığına şahit olan ve genellikle aynı kaderi paylaşma korkusuyla bu davranışı onaylamadıklarını ve karşı olduklarını ifade etmekten çekinen bireylerdir (Felipe vd., 2011). İzleyicilerin rolleri aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Thornberg vd., 2012):

Yardım edenler: Zorbaya yakın olan ve onunla ittifak halinde olan ve mağdura zarar vermek için ona saldırmaya katılabilecek kişilerdir.

Pekiştiriciler: Zorbanın saldırısına katılmayan, ancak rolleri cesaretlendirme, kurbanı aşağılama ve alay etme eğilimi yoluyla zorbaya geri bildirim sağlamak olan bireylerdir.

Tarafsızlar: Zorbalık davranışına müdahale etmeyen, herhangi bir tarafı kayırmayan ve zorbayı durdurmak için hiçbir şey yapmayan kişilerdir.

Savunucular: Mağdura sempati duyan ve onu destekleyen bireylerdir.

1.13. Okullarda Gerçekleşen Zorbalığın Sonuçları

Zorbalığa kurban, zorba ya da zorba-kurban olarak dahil olmanın çocukların sağlığı ve refahı üzerinde önemli bir etkisi olduğuna dair ikna edici kanıtlar bulunmaktadır (Hawker ve Boulton, 2000; Reijntjes vd., 2010). Bazı durumlarda bu sonuçlar sadece kısa bir süre devam edebilir, ancak diğer durumlarda zorbalığın bireyin gelişimi üzerinde derin bir etkisi olabilir ve etkileri yetişkinliğe kadar devam edebilir (Takizawa vd., 2014; Wolke vd., 2013).

Zorbalığa maruz kalmak, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri boyunca bireyin kötü fiziksel sağlık (Bogart vd., 2014; Takizawa vd., 2014), davranış sorunları (Gini, 2008; Sourander vd., 2007), psikiyatrik bozukluklar (Copeland vd., 2013; Hawker ve Boulton, 2000; Reijntjes vd., 2010), romantik birliktelikler de dahil olmak üzere sorunlu ilişkiler (Connolly vd., 2000; Wolke vd., 2013) ve zayıf mesleki ve finansal başarı (Wolke vd., 2013) gibi konularda hayatının tüm yönlerini etkileyebilir.

Okul zorbalığındaki ana rollerin her biri benzersiz bir dizi sonuçla ilişkilidir ve kurbanlar, zorba-kurbanlar ve zorbalar için sonuçları vardır. Okul zorbalığı kurbanlarının fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları (Arseneault vd., 2010; Bogart vd., 2014; Gini ve Pozzoli, 2013; Wolke vd., 2013), özellikle de depresyon (Bogart vd., 2014; Kaltiala-Heino vd., 1999; Zwierzyńska vd., 2013), anksiyete (Arseneault vd., 2006; Reijntjes vd., 2010; Stapinski vd., 2014) ve diğer psikosomatik semptomlar (Gini ve Pozzoli, 2009; 2013) şeklindeki sorunları bulunmaktadır.

Zorbalığa maruz kalma ile psikososyal uyumsuzluk arasındaki ilişkiye dair bir meta-analiz, mağduriyetin depresyon ve yalnızlık ile güçlü bir şekilde, düşük sosyal ve küresel öz-değer ile ise orta derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Hawker ve Boulton, 2000). Bazı durumlarda, mağduriyet daha ciddi ruh sağlığı sorunlarına yol açmış ve diğer sorunlardan bağımsız olarak, sınırda kişilik belirtileri de dahil olmak üzere psikotik bozukluklarla ilişkilendirilmiştir (Schreier vd., 2009; Wolke vd., 2013).

Okul zorbalığı mağdurlarının kendilerine zarar verme, intihar düşünceleri taşıma ve intihara teşebbüs etme veya intihar etme olasılıkları da daha yüksektir (Fisher vd., 2012; Winsper vd., 2012). Yakın zamanda yapılan boylamsal araştırmalar, çocukken mağdur olan yetişkinlerin daha fazla madde bağımlılığı (Takizawa vd., 2014), düşük mesleki ve finansal başarı (Wolke vd., 2013) ve daha düşük kaliteli arkadaşlıklar ve romantik ilişkiler (Wolke vd., 2013) sergilediğini göstermiştir. Daha az sayıda çalışma zorbalık mağdurlarına odaklanmış olsa da bulgular sonuçların zorbalık mağdurları için olduğundan daha kötü olmasa da en az onlar kadar ağır olduğunu göstermektedir. Zorbalığa karışan tüm çocuklar arasında, zorba kurbanlar en büyük uyumsuzluk riski altındadır (Arseneault vd., 2010) ve önemli dikkat ve davranış zorlukları göstermektedirler (Gini ve Pozzoli, 2009; Marini vd., 2006).

Kurbanlarda olduğu gibi, zorba-kurbanlar da hem kaygı hem de depresyon dahil olmak üzere bir dizi ruh sağlığı sorunu yaşamakta (Gini, 2008; Gini ve Pozzoli, 2009; Veenstra vd., 2005) ve özellikle intihar düşüncesi, kendine zarar verme ve intihar davranışı dahil olmak üzere ciddi fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları riski altında bulunmaktadır (Fisher vd., 2012; Klomek vd., 2007; Winsper vd., 2012). Zorba-kurban olmanın olumsuz sonuçları ergenlik dönemi boyunca ve yetişkinliğe kadar uzanmaktadır. Boylamsal bulgular sınırlı olsa da zorba kurbanları kötü sağlık ve yaşam sonuçları açısından daha büyük risk altındadır. Okulda zorbalık mağduru olan yetişkinler, genel nüfusa kıyasla ciddi hastalıklar ve maddeyle ilişkili olmayan psikiyatrik bozukluklar (Wolke vd., 2013) ve depresyon, panik bozukluğu ve intihar eğilimi (Copeland vd., 2013) dahil olmak üzere daha fazla ruh sağlığı sorunu bildirmektedir.

Ayrıca, zorbalık mağdurlarının yetişkinliklerinde yasadışı veya riskli davranışlarda bulunma olasılıkları daha yüksektir, daha az kalifikasyona sahiptirler, yoksulluk içinde yaşama olasılıkları daha yüksektir ve ebeveynleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerinin kalitesinin düşük olduğunu bildirmektedirler (Wolke vd., 2013).

Mağdurlar ve zorbalık mağdurları ile karşılaştırıldığında, zorbalık yapan çocuklar için sonuçlar daha çeşitlidir. Aksi tespit edilmiş olsa da (Klomek vd., 2007; Kumpulainen vd., 1998), birçok çalışma, mağdurlar ve zorba-kurbanlar ile karşılaştırıldığında, zorbaların ergenlik veya yetişkinlik döneminde ruh sağlığı sorunları açısından daha büyük bir risk altında olmadıklarını göstermektedir (Juvonen vd., 2003; Sourander vd., 2007).

Okulda zorbalığa maruz kalma bazı davranış sorunlarıyla özellikle de hem ergenlikte (Sourander vd., 2009; Ttofi vd., 2011) hem de yetişkinlikte (Copeland vd., 2013) anti-sosyal veya suçlu davranışlarda bulunma olasılığının daha yüksek olmasıyla ve sigara, alkol ve uyuşturucu dahil olmak üzere ergenlikte madde bağımlılığı riskinin daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Farrington, 1993; Vieno vd., 2011). Ancak bu çalışmalardan bazılarının zorbalar ve zorba-kurbanlar arasında bir ayrım yapmadığını belirtmek önemlidir. Zorbaların ergen ya da yetişkin olduklarında suç işleme ya da cezai hüküm giyme olasılıklarının daha yüksek olduğuna dair bazı kanıtlar olsa da (Ttofi vd., 2011) Wolke ve diğerleri (2013) bu farklılıkların diğer aile olumsuzlukları kontrol edildikten sonra ortadan kalktığını bulmuştur.

Bu davranışsal sorunların yanı sıra zorbalığa maruz kalmanın daha sonraki yaşam sonuçları üzerinde çok az etkisi olduğu görülmektedir. Çocukken başkalarına zorbalık yapan yetişkinler, mevcut aile ve çocukluk risk faktörleri kontrol edildikten sonra yetişkinlikte kötü sağlık, cezai veya sosyal sonuçlar açısından daha büyük risk altında değildir (Wolke vd., 2013).

1.14. Okullarda Çocuklara Yönelik Zorbalığın Önlenmesine Yönelik Politikalar

Bu bölümde çocuklara yönelik şiddeti sona erdirmeyi hedefleyen çağdaş uygulama ve stratejilere yer verilmektedir.

1.14.1. Şiddetin Olmadığı Demokratik Okullar için Avrupa Şartı

Avrupa Şiddetsiz Demokratik Okullar Şartı, Ekolojik Çerçeve'nin temel teorik fikirlerinin, UNICEF Çocuk Dostu Okul ve en önemlisi Bütün Okul Yaklaşımı'nın politika odaklı perspektiflerinin somut bir kristalleşmesi ve siyasi tezahürü haline gelmiştir. Tüzükte şu ifadeler yer almaktadır:

- Okul toplumunun tüm üyeleri güvenli ve huzurlu bir okul hakkına sahiptir. Herkesin öğrenme ve kişisel gelişim için olumlu ve ilham verici bir ortam hazırlanmasına katkıda bulunma sorumluluğu vardır.
- Herhangi bir kişisel farklılığa bakılmaksızın herkes eşit muamele ve saygı görme hakkına sahiptir. Herkes ayrımcılık veya baskı riski olmaksızın ifade özgürlüğünden yararlanır.
- Okul topluluğu, herkesin hak ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.

- Her demokratik okulda, öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve uygun olduğu durumlarda okul toplumunun diğer üyelerinin temsilcilerinden oluşan ve demokratik olarak seçilmiş bir karar alma organı bulunur. Bu organın tüm üyeleri oy kullanma hakkına sahiptir.
- Demokratik bir okulda çatışmalar, okul toplumunun tüm üyeleriyle ortaklık içinde şiddet içermeyen ve yapıcı bir şekilde çözülür. Her okulda, danışmanlık ve arabuluculuk yoluyla çatışmaları önlemek ve çözmek üzere eğitilmiş personel ve öğrenciler bulunur.
- Her şiddet vakası derhal soruşturulur ve ele alınır ve öğrencilerin veya okul toplumunun diğer üyelerinin dahil olup olmadığına bakılmaksızın takip edilir.
- Okul, yerel toplumun bir parçasıdır. Yerel ortaklarla iş birliği ve bilgi alışverişi, sorunların önlenmesi ve çözülmesi için esastır.

1.14.2. UNICEF “Çocuk Dostu Okullar Girişimi”

Okullar, çocukların şiddetten korunmasında önemli bir role sahiptir. Bugün, toplanan güvenilir verilerin eksikliğine, sınırlı olmasına ve şüpheli veriler içerebilmesine rağmen, medyanın hızlı bir incelemesi bize eğitim ortamlarında birçok çocuğun şiddete maruz kaldığını ve onlara şiddeti öğretebileceğini göstermektedir. Fiziksel cezaya, psikolojik cezanın pek çok biçimine, cinsel ve toplumsal cinsiyete dayalı şiddete ve zorbalığa maruz kalmaktadırlar. UNICEF'in “Çocuk Dostu Okullar” girişi, çocuğun eğitim kalitesini ve özellikle de şiddeti etkileyen çok çeşitli konuları ele almaktadır. VISTA yaklaşımına çok benzer şekilde, UNICEF'in Çocuk Dostu Okullar girişi açısından şiddet, okul tasarımı ve yerleşimi; su ve sanitasyonun sağlanması; sınıfta öğretim stratejileri; müfredat geliştirme; kapsayıcılık ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı; okul yönetimi ve bütçeleme; yerel toplumla bağlantılar ve eğitim yetkilileri ile hükümetlerin eylemleri dahil olmak üzere birçok konudan biridir. Bu yaklaşım, örneğin çocukların evlerinde korunmasının ve güvenliğinin, çocukların derslere katılma ve öğrenme kapasiteleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu kabul ederek, okulu daha geniş toplumla açık bir şekilde ilişkilendirir. Çocuk dostu okulların beş UNICEF ilkesi:

1. Okullar tüm çocukları kapsayıcıdır.
2. Okullar kaliteli öğretim ve öğrenim süreçleri sunar.
3. Okullar güvenli, sağlıklı ve koruyucu bir ortam sağlar.

4. Okullar toplumsal cinsiyete duyarlıdır ve hem kayıt hem de başarıda toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eder.
5. Okullar tüm paydaşların - çocuklar, aileler, toplum - katılımını teşvik eder.

1.14.3. Bütün Okul Yaklaşımı

Bütün Okul Yaklaşımı, genel olarak şiddet ve özel olarak çocuklara yönelik şiddet konusunda onlarca yıl süren araştırma ve deneylerin birikmiş bir sonucu olarak düşünülebilir.

“Mevzuat, politika geliştirme, bütçe tahsisleri, istihdam politikası, öğretmen eğitimi, okul yönetimi ve müfredat geliştirme yoluyla şiddeti aynı anda birçok düzeyde ele alarak kurumsal ve bürokratik engellerin ve alışkanlıkların üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır. Okul çapında, toplum çapında ve daha geniş sistem çapında müdahaleler, şiddet olaylarını azaltmanın yanı sıra okuldan kaçma oranını azaltmaya, akademik başarıyı artırmaya ve çocukların sosyal becerilerini ve refahını geliştirmeye katkıda bulunmak üzere tasarlanmıştır.” (UNICEF, SRSG VAC, 2011)

Dolayısıyla uygulamada, Bütün Okul Yaklaşımı, okulların sadece akademik gelişim odaklı müfredat yoluyla değil, aynı zamanda entegre yönetim, paydaş ve toplum katılımı, uzun vadeli planlama, izleme ve değerlendirme gibi gelişimsel okul operasyonları yoluyla da çocuk gelişimi için öğretme ve öğrenmeyi içermesini gerektirir. Bütün okul yaklaşımı, önleme/müdahale tedbirlerini tüm okul topluluğu genelinde işler hale getirir. Her bir önleme türü öğrenciler, personel, sınıflar, okullar, fiziksel ortamlar, aileler ve toplum düzeylerinde tanımlanmaktadır. Eylemler teşvik veya birincil, ikincil ve üçüncül olarak ayrılmaktadır.

- Birincil önleme (proaktif müdahaleler), şiddetin ve ilgili risk faktörlerinin ortaya çıkmasını önlemeyi amaçlayan ve evrensel ölçekte uygulanan yaklaşımları ifade eder.
- İkincil önleme (reaktif müdahaleler), şiddet riski yüksek olan kişiler için seçilmiş bir ölçekte uygulanan ve şiddetin başlamasını önlemeyi ve şiddet riskini azaltmayı amaçlayan yaklaşımları ifade eder.
- Üçüncül önleme (iyileştirici müdahaleler), örneğin halihazırda şiddet içeren davranışlar sergileyen ve/veya şiddet uygulayanlar tarafından mağdur edilen

bireyler veya gruplar için, sorun halihazırda belirgin hale geldikten ve zarara neden olduktan sonra, belirtilen ölçekte uygulanan stratejileri ifade eder.

Bütün Okul Yaklaşımının genel mantığını ve dayandığı operasyonel sütunları tanımlayan 10 ilkesi:

1) Tüm paydaşlar (çocuklar, personel, okul liderleri ve aileler) arasında şiddetin çocuklar üzerindeki etkileri konusunda farkındalık: Okul, şiddet içeren davranışların çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin ortak bir anlayış geliştirmek için iletişim sistemlerine sahip olmalıdır. Bu, farklı şiddet türlerinin sıklığını ve şiddetini ve zorbalığın yaygınlığını içerir.

2) Şiddet içeren davranışların ve okulun müdahale organizasyonunun okul tarafından düzenli olarak gözden geçirilmesi: Öncelikle okulları bilgilendirmek için tüm paydaşları içeren basit, yönetimi kolay incelemeler tamamlanmalıdır. İnceleme, teşvik edilebilecek pro-sosyal davranışların yanı sıra caydırılması gereken anti-sosyal davranışlar hakkında da veri üretmelidir. Okulun iyileştirme yapmak için kurumsal kapasitesi de gözden geçirilmelidir.

3) Şiddet içermeyen bir öğrenme ortamı yaratılması ve şiddetin nedenlerinin ele alınması için tüm okulda etkili politika ve stratejiler: Ulusal politika ve okul incelemesinden çıkan sonuç, tüm paydaşların katılımıyla oluşturulan, sahiplenilen, düzenli olarak gözden geçirilen ve iyileştirilen aktif bir politikayı bilgilendirmelidir. Güçlü yönler üzerine inşa edilen ve en kritik konuların yanı sıra en başarılabılır konuları ele alan bir eylem planı takip etmelidir. Plan, şiddet içermeyen bir ortam yaratmak ve şiddet olaylarının nedenlerini ele almak için proaktif stratejiler içermelidir. Plan, ek ihtiyaçları olan çocuklar için artan danışmanlığı içeren 3 kademeli müdahaleler için okul hükmünü içermelidir.

4) Gelişim için okul liderliği: Dağıtılmış liderliğin uygulanması. Örnek olarak ve uygun bir liderlik tarzıyla tüm okul gelişimine liderlik etmek için en uygun personelin belirlenmesi, teşvik edilmesi ve etkinleştirilmesi.

5) Öğretilen ve yakalanan bir Sosyal Duygusal ve Davranış Öğrenme Müfredatı: Ulusal müfredatın değiştirilmesine gerek kalmadan öğretilme şekline entegrasyon için Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye odaklanan yapılandırılmış bir şiddet azaltma öğrenme ve öğretme programı. Müfredat dışı zamanlarda (örneğin toplantılar ve oyun zamanları) ve

özellikle okula gidiş gelişler de dahil olmak üzere okuldaki geçiş noktalarında, okul çevresinde genişletilmiş sosyal ve duygusal öğrenme fırsatlarının yaratılması.

6) Okulları ve çevresini güvenli hale getirmek: Bu hem fiziksel hem de duygusal çevre için geçerlidir. Okula gidiş gelişler de dahil olmak üzere geçiş dönemlerinde çocukların korunmasının önemi. Bu, sosyal medyanın yarattığı daha geniş ortamdaki güvenliği ve siber zorbalık vb. sorunları da içerir.

7) Personel eğitimi: Öğrenme davranışlarının iyileştirilmesi ve şiddetin azaltılması konusunda eğitim, kendi tutumları ve modellemeleri, nasıl öğretecekleri ve ne öğretecekleri de dahil olmak üzere hem öğretim hem de öğretim dışı personel için gereklidir. Eğitim, çocukların şiddetten korunmasını da içermelidir. İstismara uğrayan çocukların nasıl tespit edileceği ve destekleneceği de açıklanmalıdır.

8) Çocukların dahil edilmesi: Bu, çocuklara okul organizasyonunda söz hakkı verilmesini, çeşitli katılımcı mekanizmalar aracılığıyla okul kurallarının savunulmasını, çocuklara politikaların pasif alıcıları olarak değil, aynı zamanda aktif aktörler olarak yaklaşılmasını içerir. En temel haliyle, okulların demokratik bir şekilde yönetilmesidir.

9) Aileleri dahil etmek: Bu, çocuklara tutarlı mesajlar vermek ve okulun girişimiyle aile ortaklığını teşvik etmek için aile eğitim programlarını içerir. Ailelerle iletişim ve irtibat sistemleri de aynı derecede önemlidir.

10) Yerel toplumla ve yerel toplum içinde katılım: Bu, toplumda farkındalık yaratmayı ve diğer girişimlerle ortaklıklar kurmayı, çok kurumlu çalışma fırsatlarını ve okulları destekleyen kaynaklardan yararlanmayı içerir.

1.14.4. Çocuğa Yönelik Şiddeti Sonlandırmak İçin Yedi Strateji: INSPIRE

Çocuklara yönelik şiddetin önlenmesi veya çocuklara yönelik şiddetin ele alınması söz konusu olduğunda, kendi başına etkili olan tek bir strateji yoktur. Ancak, çocukları güvende tutmak için yapılması gereken en önemli şeylerden biri, doğru yasal ve politik çerçeveleri uygulamaya koymaktır. Bu, hükümet düzeyinde ele alınması gereken bir konudur. Dolayısıyla, sağlam yasalar ve politikalar uygulama stratejisi son derece önemlidir. Çocuklara yönelik şiddetin sona erdirilmesine yönelik temel stratejik yasal belgeleri ve yaklaşımları gözden geçirirken, burada INSPIRE paketinden bahsetmekte

fayda vardır. Bugüne kadar birçok uluslararası veya ulusal mevzuat ve/veya stratejiye rağmen, sorunun üstesinden gelmek için hala yeni bir “araç” geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), 2016 yılı itibariyle INSPIRE'in hazırlanmasına bu alandaki ana aktörlerle işbirliği içinde başlamıştır. Aşağıdaki kuruluşlar paketin ortakları ve katkıda bulunanlardır;

- Amerika Birleşik Devletleri Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (CDC),
- Çocuklara Yönelik Şiddete Son: The Global Partnership,
- The Pan American Health Organization (PAHO),
- The President's Emergency Program for AIDS Relief (PEPFAR),
- Together for Girls, □ United Nations Children's Fund (UNICEF),
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC),
- United States Agency for International Development (USAID) ve
- World Bank.

INSPIRE, çocuklara yönelik şiddetin önlenmesine yönelik kanıta dayalı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2016). Hükümetten tabana, sivil toplumdan özel sektöre kadar çocuklara ve ergenlere yönelik şiddeti önlemeye ve bunlara müdahale etmeye kendini adanmış herkes için bir kaynaktır (WHO, 2016).

INSPIRE, hem toplum hem de ülke düzeyindeki eylemleri desteklemeyi amaçlamaktadır. INSPIRE stratejisi kapsamında; sorunu etkin bir şekilde ele alan yedi strateji bulunmaktadır. Mevcut en iyi kanıtlara dayanan bir grup stratejiden oluşmaktadır. Odak noktası, çocuklara yönelik şiddeti azaltma potansiyeli en yüksek olan önleme programlarının ve hizmetlerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktır. Tablo 1, INSPIRE stratejisini daha iyi anlamak için 7 stratejiyi temsil etmektedir.

Tablo 1: INSPIRE 7 Stratejileri; Çocuklara Yönelik Şiddetin Önlenmesinde Kanıta Dayalı Yaklaşım (WHO, 2016)

Yasaların uygulanması ve yürütülmesi (I) (<i>Implementation and enforcement of laws</i>)	Kolluk kuvvetlerine özel bir vurgu yapılmaktadır; gençlerin ateşli silahlara/silahlara erişimini sınırlayan eylemleri içermektedir. INSPIRE burada ayrıca çocukların ebeveynleri ve/veya yakın akrabaları tarafından şiddet kullanılarak cezalandırılmasına ilişkin eylemlerin de suç sayılmasını önermektedir.
Normlar ve değerler (N) (<i>Norms and values</i>)	Bu müdahale konusu, şiddeti destekleyen toplumsal cinsiyet rolleri etrafındaki inanç ve davranışları değiştirerek daha iyi bir sosyal atmosfer önermektedir.
Güvenli ortamlar (S) (<i>Safe environments</i>)	Burada şiddet “sıcak noktalarını” yaratan “fiziksel” ortamın iyileştirilmesi önerilmektedir. Buna konutların iyileştirilmesi de dahil olabilir.
Ebeveyn ve bakıcı desteği (P) (<i>Parent and caregiver support</i>)	Şiddetin önlenmesi ve azaltılması için “ebeveynlik eğitimi” verilmesi faydalı olacaktır.
Gelir ve ekonomik güçlenme (I) (<i>Income and economic strengthening</i>)	Toplumsal cinsiyet normlarına ilişkin eğitimlerle birlikte çeşitli kredi veya mikrofinans mekanizmalarının sağlanması da bir diğer faydalı eylem noktasıdır.
Müdahale ve destek hizmetleri (R) (<i>Response and support services</i>)	Çocuk suçlulara yönelik tedavi programlarının uygulanması kısmi ancak anlamlı sonuçlar yaratmaktadır.
Eğitim ve yaşam becerileri (E) (<i>Education and life skills</i>)	Bu müdahale eyleminde, güvenli bir okul ortamının oluşturulması ve bu sayede çocukların yaşam ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Burada, INSPIRE Stratejisinde temsil edildiği gibi, çocuklara yönelik şiddetin bireysel, yakın ilişki, topluluk ve toplumsal düzeylerde nedenleri olan çok yönlü bir sorun olduğu gerçeğinin altını bir kez daha çizmek önemlidir. Bu nedenle, birkaç farklı düzeyde eş zamanlı olarak ele alınması gerekmektedir. “*Risk faktörlerine ve nedenlerine*” odaklanan sosyal ekolojik model bu açıdan ikili bir amaca hizmet etmektedir, çünkü modeldeki her seviye hem risklerin hem de önleme fırsatlarının bir arada bulunduğu bir boyutu temsil etmektedir. Bu nedenle çocuklara yönelik şiddetle başa çıkabilmek için aşağıda sıralanan ve çok boyutlu yönleri olan tedbirlerin uygulanması bir çözüm stratejisi olarak benimsenmelidir. INSPIRE stratejileri, sosyal ekolojik modelden türetilen yeni birçok kuruluşlu iş birliği sonucu “*pratik strateji*” olarak, tüm bu kilit giriş noktalarını

kapsamakta ve çocuklara ve ergenlere yönelik şiddetin önlenmesi ve müdahale edilmesi için pratik bir uygulama rehberi olmanın ötesine geçmektedir. Şimdi, daha fazla odaklanmak, bir bakışta örnekler vermek ve INSPIRE'in 7 stratejisinin her birinin potansiyel etkilerini detaylandırmak daha iyi olacaktır. Bu amaçla kısaltmanın anlamı aşağıda tekrarlanacaktır;

I (Implementation and enforcement of laws): I'nın amacı, şiddet içeren davranışların önlenmesi, aşırı alkol kullanımının azaltılması ve gençlerin ateşli silahlara ve diğer silahlara erişiminin sınırlandırılması için yasaların uygulanmasını ve yürütülmesini sağlamaktır. (I), çocuklara yönelik fiziksel şiddeti; çocukların cinsel istismarını (yani zorla ve baskıyla cinsel ilişki, istenmeyen cinsel ilişki girişi ve istenmeyen cinsel dokunma) ve cinsel sömürüyü (insan ticareti, pornografi ve fuhuş dâhil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere); aşırı alkol tüketimini; ateşli silahlara bağlı ölümleri ve ölümcül olmayan yaralanmaları azaltmayı amaçlamaktadır. Aksine, toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden ve çocukları yukarıda belirtilen tüm fiziksel ve psikolojik şiddet eylemlerine karşı koruyan sosyal normları ve tutumları artırmayı amaçlamaktadır.

N (Norms and values): Strateji (N), çocukların ve ergenlerin akranları arasında ve toplumla ilişkilerini geliştiren ve şiddet içermeyen, saygılı, besleyici ve cinsiyet eşitliğine dayalı ilişkilerin oluşmasını sağlayan norm ve değerlerin onaylanmasını hedeflemektedir. Norm ve değerlerdeki değişiklikler muhtemelen kadın ve çocuklara yönelik fiziksel, psikolojik veya cinsel şiddete gösterilen olumsuz tepkiyi artıracak, erken yaşta ve zorla evlilikleri azaltacak, sosyal ve mesleki yaşamda cinsiyet eşitliğini teşvik edecek, ebeveyn disiplinine şiddet içermeyen bir yaklaşımı teşvik edecek, hem eşlere hem de çocuklara yönelik istismarcı davranışların net bir tanımını yapacak ve daha fazla insanın çocuklara ve eşlere yönelik şiddet eylemlerine tanık olduklarında müdahale etmelerini sağlayacaktır.

S (Safe environments): Strateji (S), çocukların ve gençlerin bir araya geldiği ve vakit geçirdiği güvenli sokakların ve diğer ortamların oluşturulmasını ve sürdürülmesini, başka bir deyişle saldırıya bağlı yaralanmaların azaltılmasını ve güvenli hareketliliğin artırılmasını amaçlamaktadır.

P (Parent and caregiver support): Ebeveyn ve bakıcı desteğine odaklanan bu strateji, olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi yaratmayı hedeflemektedir. Böylece, kanıtlanmış kötü muamele vakalarının; özellikle disipline yönelik istismarcı ebeveynlik uygulamalarının;

zorbalığın ve zorbalığa maruz kalmanın; partnerler veya akranlar tarafından fiziksel, duygusal veya cinsel şiddete maruz kalmanın; ergenlik dönemi saldırganlığının ve suçluluğunun azalması beklenmektedir. Olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimleri ve ebeveynlerin çocuk ve gençlerin güvenliğini izlemesi bu stratejinin beklenen olumlu sonuçlarıdır.

I (Income and economic strengthening): Ailelerin ekonomik güvenlik ve istikrarının iyileştirilmesi, çocuklara kötü muamele ve eşler arası şiddetin azaltılmasıyla, ebeveynler veya başka bir bakıcı tarafından veya eşler arasında çocuklara yönelik fiziksel şiddetin, evde şiddete tanık olan çocuk sayısının ve erken yaşta ve zorla evliliğe zorlanan kız çocuklarının sayısının azalması; eş şiddetini onaylamayan sosyal norm ve tutumların artması beklenmektedir.

R (Response and support services): Strateji (R), şiddetin bildirilmesi de dahil olmak üzere ihtiyaç duyan tüm çocuklar için kaliteli sağlık, sosyal refah ve ceza adaleti destek hizmetlerine erişimin iyileştirilmesi yoluyla şiddet eylemlerinin uzun vadeli etkilerinin azaltılmasını hedeflemektedir. Böylece, aynı tür şiddetin kısa vadede ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde hem aynı mağdura yönelik hem de toplum içinde tekrarlanmasının, travma semptomlarının (TSSB/travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, anksiyete gibi), CYBE'lerin (cinsel yolla bulaşan enfeksiyonların) ve olumsuz üreme sağlığı sonuçlarının azalması beklenmektedir.

E (Education and life skills): Eylem maddesi (E), çocukların daha etkili, toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun eğitime ve sosyal-duygusal öğrenme ve yaşam becerileri eğitimine erişimini artırmayı ve okul ortamlarının güvenli ve elverişli olmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu iyileştirmelerin sağlanmasıyla, okula devam ve akademik başarının artmasının yanı sıra hem kız hem de erkek çocukların eş şiddetini tanıma ve bu şiddete karşı kendilerini koruma konusunda güçlenmesi beklenmektedir. Bu iyileştirmelerin yanı sıra çocuk yaşta evlilik, cinsel saldırı, partnerler tarafından uygulanan fiziksel ve cinsel şiddet, saldırgan ve şiddet içeren davranışlar, aşırı alkol tüketimi ve uyuşturucu kullanımı ile zorbalık davranışlarının azalması beklenmektedir. Aşağıdaki bölüm, yukarıda “*kişiler arası şiddet*” ile ilgili bölümlerde ele alınanların bir özetidir. Kişiler arası şiddetin altı ana türü vardır ve çocuklara yönelik şiddet vakalarının çoğunda, çocuk gelişiminin farklı aşamalarında meydana gelen bu türlerden en az biri söz konusudur. Bu türler şunlardır;

- Kötü muamele (şiddetli cezalandırma dahil) fiziksel, cinsel ve psikolojik/duygusal şiddeti içerir.
- Zorbalık (siber zorbalık dahil), mağdurla kardeş olmayan veya romantik bir ilişki içinde olmayan başka bir çocuk veya çocuk grubu tarafından istenmeyen saldırgan davranışlardır. Tekrarlanan fiziksel, psikolojik veya sosyal zararı içerir ve genellikle okullarda ve çocukların bir araya geldiği diğer ortamlarda ve çevrimiçi ortamda gerçekleşir.
- Gençlik şiddeti 10-29 yaşları arasında yoğunlaşmakta ve çoğunlukla toplum ortamlarında meydana gelmektedir.
- Yakın partner şiddeti (veya aile içi şiddet)
- Cinsel şiddet, rıza dışı tamamlanmış veya teşebbüs edilmiş cinsel teması içerir.
- Duygusal veya psikolojik şiddet ve şiddete tanık olma, bir çocuğun hareketlerinin kısıtlanmasını içerir.

Programlar ve politikalar genellikle farklı şiddet türlerini ayrı ayrı ele alsa da, ortak temel nedenleri paylaştıkları ve birbirlerine yol açabildikleri için farklı türlerin birbiriyle ilişkili olduğunu tekrarlamak ve kabul etmek önemlidir. Çocuklara yönelik şiddetin yaygınlığına ilişkin 96 ülkede yapılan ulusal temsili anket verilerinin analizi, dünya genelinde 1 milyar çocuğun - 2-17 yaş arası tüm çocukların yarısından fazlasının - geçtiğimiz yıl içinde zorbalık, duygusal, fiziksel veya cinsel şiddete maruz kaldığını tahmin etmektedir. Yüksek yaygınlığına rağmen, çocuklara yönelik şiddet genellikle gizli kalmakta, görülmemekte veya yeterince rapor edilmemektedir.

1.15. Zorbalık İle İlgili Ulusal Literatürdeki Çalışmalar

Dölek, 2002 yılında ilk ve orta dereceli okullarda “zorbalık” kavramının durumunu araştırmıştır. Zorba-kurban davranışlarının yüksek sıklığı en çarpıcı sonuçtur. Sosyal-sözel zorbalık davranışı en yaygın olanıdır. Erkekler kızlardan daha fazla zorbalık yapmakta ancak mağduriyet ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bir başka bulgu, okul ortamının zorbalık ortamı üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca sonuçlar, zorbalık davranışıyla ilgili birçok faktör ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Karaman-Kepenekçi ve Çınkır (2003) öğretmen ve müdürlerin okul zorbalığı hakkındaki düşüncelerini almak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılan 36 okul müdürü ve 92 öğretmen, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve kendi kendilerine uygulanan bir anketi yanıtlamıştır. Zorbalığın sıklığı, zorbalığın uygulandığı yerler, zorbalık yapan öğrencilerin özellikleri, zorbalığın nedenleri ve baş etme yollarına ilişkin görüşler incelendiğinde, araştırma bulguları itme, isim takma, alay etme, eşyaları kırma ve yırtma ile cinsel saldırının okullarda en sık görülen zorbalık türleri olduğunu göstermektedir. Ayrıca zorbalığın genellikle okul bahçesinde gerçekleştiği ve eğitimcilerin bireysel çabalarıyla bunu önlemeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, erkeklerin kızlara göre zorbalığa daha fazla karıştıkları, çünkü sorunlarını nasıl çözeceklerini bilmedikleri tespit edilmiştir.

Bir başka çalışmada Kapcı (2004), ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları zorbalık türlerini ve yaygınlık oranlarını, sosyo-ekonomik durum, zorbalığın düzeyi ve türü üzerindeki sınıf ve cinsiyet farklılıklarını ve son olarak bu öğrencilerin benlik saygısı, depresyon, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin zorbalık deneyimine/türüne göre nasıl farklılaştığını bulmak için 206 4 ve 5. sınıf çocuğuyla çalışmıştır. Çocukların %40'ının dört tür zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir: fiziksel, sözlü, duygusal ve cinsel. Zorbalığın ayrıca demografik değişkenlerden ziyade psikolojik değişkenlerle daha fazla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kızmaz (2006) ise okul şiddetinin risk faktörlerini araştırmıştır. Dört faktör belirtilmiştir: bireysel, ailesel, sosyal ve okul. Erken çocukluk döneminde saldırganlık ve antisosyal davranış, düşük zekâyâ sahip olma (özellikle sözel zekâ) ve doğum komplikasyonları bireysel faktörler arasında sıralanmıştır. Erken çocukluk döneminde aile içinde yetersiz ya da yanlış sosyalleşme biçimi, boşanma, ebeveynlerin problem çözme stratejileri; aile içi şiddet (ebeveynlerden çocuğa ya da ebeveynler arasında), yetersiz ebeveyn denetimi, ihmal, suçlu, bağımlı ve antisosyal aile üyeleri içinde büyüme ailesel faktörler arasında gösterilmektedir. Skolastik faktörler olarak; düşük akademik başarı düzeyi, okula bağlılığın düşük olması, okul koşulları ve iklimi, çeteye katılma ve sınıftaki sosyal etkileşimin niteliği sıralanmaktadır. Sosyal faktörler araştırıldığında ise; silah bulundurma ya da kolaylıkla silah sahibi olma, uyuşturucu edinme ve kullanma, okulda ve ev çevresinde şiddetin yaygınlığı, suçlu arkadaş grubu/çete oluşumlarının varlığı, kitle iletişim araçlarının etkisi, geçici nüfus ve ekonomik yoksunluk düzeyinin yüksekliği, şiddet

davranışının sıradan ve normal görülmesine neden olan kültürel yapının varlığı en yaygın faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Garrity ve diğerleri tarafından geliştirilen Bully Proofing Your School Program adlı zorbalığı önleme programının ilköğretim 5. sınıf öğrencileri üzerindeki etkililiğini değerlendirmek amacıyla Kartal ve Bilgin (2007) tarafından deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçları, zorbalığın türü ve sıklığına ilişkin ön ve son test puanları arasında anlamlı ve olumlu değişiklikler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin zorbalığa karşı tepkileri ve okul iklimi hakkındaki görüşleri de kısa süreli ve sadece öğrenci odaklı bir programın bile oldukça olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Yurtal ve Cenkseven 2007 yılında zorbalığın yaygınlığını, türlerini, zorbalığın gerçekleştiği yerleri ve öğrencilerin zorbalık davranışlarına karşı tepkilerini araştırmışlardır. *“İtti”, “küfür etti”, “hoş olmayan isimler taktı”, “alay etti”, “elbiselerine ve eşyalarına zarar verdi”, “hakkımda dedikodu çıkardı”* en yaygın zorbalık davranışları olarak rapor edilmiştir. Zorbalığa maruz kalma açısından kızlar ve erkekler arasında erkekler lehine önemli farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar, zorbalığın en çok oyun alanlarında meydana geldiğini göstermiştir.

Özkan ve Çifci (2010) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim öğrencileri ile zorbalığın sıklığını, türlerini, zorbaların cinsiyetini, zorbalığın gerçekleştiği yerleri ve kurbanların zorbalık hakkında konuştukları kişileri belirlemek amacıyla çalışmışlardır. Sonuçlara göre, sözel zorbalık en yaygın zorbalık türüdür ve öğrencilerin %33,9’u bu tür zorbalığa maruz kalmaktadır. Erkekler kızlardan daha fazla zorbalık yaparken, sınıflar zorbalığın en sık görüldüğü yerlerdir. Bir başka sonuç, öğrencilerin çoğunun zorbalık deneyimleri hakkında öğretmenleriyle konuştuğunu ve rehberlik servisinden yardım alma oranının çok düşük olduğunu (%17,3) göstermektedir.

Çankaya (2011) 8. sınıf öğrencilerinin en sık karşılaştıkları zorbalık davranışlarının sözel ve fiziksel zorbalık olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, erkekler kızlara göre daha fazla akran zorbalığına maruz kalmaktadır. Şirvanlı-Özen (2010) de erkek çocukların açık mağduriyete ve teröre maruz kaldıklarını gözlemlemiştir.

Karataş, 2011 yılında metodolojik, deneysel ve betimsel olmak üzere üç aşamadan oluşan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın amaçları, ilköğretim okullarında zorbalıkla mücadele programının etkililiğini değerlendirmek ve ebeveyn izleme durumu ile

öğrencilerin sağlık sorunları arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırmanın metodolojik bölümü kapsamında Ebeveyn İzleme Ölçeğinin (EİÖ) geçerlik ve güvenilirlik testlerini 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Deneysel bölümde ise öğrencilere beş hafta boyunca zorbalığı önleme programı uygulamış, ebeveynlere ve öğretmenlere yönelik seminerler düzenlemiştir. Veriler eğitimden sonra üç dönemde (ikinci hafta, altıncı hafta ve bir yıl sonra) toplanmıştır. Son olarak, betimsel bölümde, zorbalık, ebeveyn takibi ve çocukların sağlık sorunları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, zorbalığı önleme programının öğrencilerin zorbalık ve mağduriyet düzeylerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, bu etki zorbalarda uzun süre devam etmezken, mağdurlarda ilk yılın sonunda anlamlı olmuştur. Betimsel bölümün sonuçları, kısıtlayıcı izleme ile zorba ve kurban puan ortalamaları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ebeveynleri tarafından kısıtlayıcı izlemeye maruz kalan öğrencilerin zorba ya da kurban olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Topçu ve Erdur-Baker (2012) zorbalıkta cinsiyet farklılıklarını açıklamada bilişsel ve duyuşsal empatinin yordayıcı rolünü değerlendirmişlerdir. Katılımcılar yaşları 13-18 arasında değişen 795 ergendir. Veri toplama araçları olarak Siber Zorbalık Envanteri, Geleneksel Zorbalık Anketi ve Temel Empati Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, kızların hem duyuşsal hem de bilişsel empati düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, geleneksel yollarla veya siber ortamda başkalarına zorbalık yapma oranları erkeklerde kadınlardan daha yüksektir. Sonuçlar, duyuşsal empatinin tekil etkisinin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal empatinin toplam etkisinin de geleneksel zorbalıktaki cinsiyet farklılıklarına aracılık ettiğini göstermektedir. Ancak, siber zorbalıktaki cinsiyet farklılıklarına yalnızca duyuşsal ve bilişsel empatinin birleşik etkisi aracılık etmiştir.

2016 yılında Aypay, Durmuş ve Aypek, kurban ya da zorba olma deneyimi ile ebeveyn izlemesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu 6, 7 ve 8. sınıflardan 224 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Ebeveyn izlemesi ve mağduriyet deneyimleri arasındaki korelasyon sonuçlarına göre, ebeveyn izlemesi yüksek olan öğrencilerde sinme ve zorbalık davranışlarından korkma puanları daha düşüktür. Benzer şekilde, ebeveyn izleme ile zorba olma arasındaki korelasyon sonuçlarına göre, fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, tehdit/yıldırma ve kişisel eşyalara zarar verme puanları ebeveyn izlemesi yüksek olan öğrencilerde daha düşüktür.

Hoşgörür ve Orhan (2017) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin okullarda zorbalık ve şiddetin önlenmesine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Sonuçlar, okullardaki zorbalık ve şiddet davranışlarının çoğunlukla itip kakma, kavga etme, diğer arkadaşları aşağılama, çeteleşme ve bir şeyi zorla kabul ettirme gibi davranışlardan oluştuğunu göstermektedir. Müdürlerin görüşlerine göre, zorbalık davranışlarına ebeveyn tutumları, aile içi şiddet, sosyal çevre, kitle iletişim araçlarındaki şiddet içeriği ve okul başarısızlığı neden olabilmektedir.

Tekce (2018) çalışmasında ilkokul öğrencileri arasındaki akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği ilişkisini incelemiştir. Çalışma Şanlıurfa ilinde gerçekleştirilmiş olup, ilkokul düzeyinde 590 öğrenci katılım sağlamıştır. Elde edilen bulgulara göre katılım sağlayan öğrencilerin %1,9'u zorba, %27,8'i kurban, %45,9'u zorba-kurban ve %24,4'ü izleyici konumundadır. Çalışmada arkadaşlık niteliğinin zorba davranışlarda bulunma ve akran zorbalığına maruz kalma durumları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre arkadaşlık niteliği akran zorbalığını hem gerçekleştirmede hem de akran zorbalığına maruz kalmada etkilidir.

Bir başka çalışmada Çarkıt ve Bacanlı (2020) ilkokul ve ortaokul düzeyinde akran zorbalığını öğretmen görüşlerine göre incelemişlerdir. 32 öğretmenin katılım sağladığı çalışma Ankara'da gerçekleştirilmiştir. İçerik ve betimsel analiz tekniklerinin kullanıldığı çalışmada fiziksel ve sözel zorbalığın çok fazla yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile faktörünün akran zorbalığının en büyük nedeni olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin akran zorbalığı ile mücadelede ilk olarak gerçekleştirmiş oldukları şeyin rehberlik öğretmenine başvuru olduğu dile getirilmiştir.

Gür, Eray, Makinecioğlu, Sığırlı ve Vural'ın (2020) gerçekleştirdiği çalışmada ergenlik dönemindeki çocukların akran zorbalığı yaygınlığı ve bunun duygu dışı vurumu ve psikopatoloji ile ilişkisi incelenmiştir. Bursa'da 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencileri arasında gerçekleştirilen çalışmaya 454 katılım sağlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, akran zorbalığının yaygınlığı %47 çıkmıştır. Bu oranın içerisinde %31,4 kurban, %4,6 zorba ve %11 zorba-kurban bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu, öğrenciler arasında davranış sorunları yaşayan ve duygusal sorunları bulunanların akran zorbalığı yaygınlığı daha yüksek çıkmıştır. Duygusal destek yokluğunun akran zorbalığını artırdığı ulaşılan diğer bir bulgudur.

Demirel (2022) çalışmasında ilkokul düzeyindeki öğrencilerde, teknolojik bağımlılık, problem çözme becerileri, sosyal kaygı ve akran zorbalığı ilişkisini incelemiştir. Gaziantep ilinde gerçekleştirilen çalışmada 252 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin teknoloji bağımlılığı ile akran zorbalığı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu dile getirilmiştir. Buna göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığının artması akran zorbalığını da artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerileri ile akran zorbalığı eğilim düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki elde edilmiştir. Son olarak öğrencilerin akran zorbalığı eğilim düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan ve Keleş'in (2023) çalışması ise ilkokul düzeyinde akran zorbalığının nedenleri ve çözüm önerileri bağlamında öğretmenlerin gözünden incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma Tokat ilinde gerçekleştirilmiş olup, 10 öğretmenin görüşlerine danışılmıştır. Olgubilim deseninde gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulara göre, akran zorbalığı okullar içerisinde önemli bir sorundur. Akran zorbalığının çeşitli sosyo-kültürel farklılıklara sahip öğrencilerde daha fazla olduğu belirtilmiştir. Akran zorbalığının çözümü için ise okul-aile işbirliğinin artırılması gerektiği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerinin çeşitlendirilmesi gerektiği dile getirilmiştir.

1.16. Zorbalık İle İlgili Uluslararası Literatürdeki Çalışmalar

Williams ve arkadaşları (1996) zorbalığın yaygın sağlık belirtileriyle ilişkisini değerlendirmek için 4. sınıf öğrencileriyle bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada okul hemşireleri öğrencilerle yarı yapılandırılmış bir sağlık görüşmesi yapmıştır. Yaş ortalaması 9 olan 2962 çocuğun %22,4'ü zorbalığa uğradığını bildirmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, zorbalığa uğrayan çocukların iyi uyuyamama, altını ıslatma, üzgün hissetme ve ara sıra yaşanan baş ve karın ağrılarından daha fazlasını yaşama riski artmaktadır.

2003 yılında Laird ve arkadaşları, ebeveynlerin çocuklarının faaliyetleri hakkındaki bilgileri ile çocukların suçlu davranışları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için dört yıllık boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın başlangıcında 14 yaşında olan 396 çocuktan ve ebeveynlerinden bilgi ve suçlu davranış anketleri ve yaz aylarında ayrı ayrı görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmada hem ergenlerin bildirdiği bilgi ve suçlu davranışlar hem de ebeveynlerin bildirdiği bilgi ve suçlu davranışlar ölçülmüştür. Sonuçlarda, ebeveyn bilgisinin (ergenlerin raporlarında) erkeklerde başlangıçtan sona

doğru hafifçe azaldığı, ancak kızlarda azalmadığı gösterilmiştir. Sonuçlar, ebeveyn bilgisi ile suçlu davranış arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Ergen tarafından bildirilen bilgi ve ebeveyn tarafından bildirilen suç davranışları incelendiğinde, ebeveyn bilgisi zaman içinde azalırken suç davranışlarının arttığı iddia edilmektedir. Benzer şekilde, ebeveyn bilgi ve suçlu davranış raporlarına göre, daha az ebeveyn bilgisi daha fazla suçlu davranışı yordamaktadır.

Strayer ve Roberts (2004) beş yaşındaki 24 çocukta (12 erkek ve 12 kız) empatinin gözlemlenen öfke ve saldırganlıkla ilişkisini araştırmış ve çocukları altı oyun grubuna ayırmıştır. Her grup birbirini izleyen haftalarda üç kez ayrı ayrı bir araya gelmiş ve bir oyun odasında bir saat geçirmiştir. Bir saat boyunca çocukların etkileşimleri videoya kaydedilmiş ve davranışlar ve duygular için ayrı ayrı olmak üzere iki kez kodlanmıştır. Davranış kategorisi bakma, yalnız kalma, konuşma, sosyal oyun, prososyal davranışlar, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık ve nesne-konum mücadelelerini içermektedir. Duygu kategorisi öfkenin, disforik duygulanımın ve olumlu duygulanımın yüzle, jestle veya sözle ifadesini içermektedir. İkinci oyun seansından sonra çocuklar, kukla ile dramatize edilmiş bir hikâyeye verdikleri empatik, prososyal ve agresif tepkileri değerlendirmek için bir tür kukla oyunu prosedürüne de katılmışlardır. Cinsiyet farklılıkları açısından sonuçlar, erkeklerin daha fazla fiziksel saldırganlık, nesne mücadelesi ve öfke sergilediğini, kızların ise daha empatik ve daha prososyal davranışlar sergilediğini göstermektedir. Empati ile hem saldırganlık hem de öfke arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öte yandan, sonuçlar empatinin prososyal davranışlarla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Yani, çocuklar ne kadar az empatikse, o kadar fazla fiziksel ve sözel saldırganlık göstermektedir.

2005 yılında Frey ve arkadaşları, oyun alanlarında zorbalık ve seyirci davranışları, çocukların zorbalıkla ilgili inançları ve sosyal-duygusal becerileri üzerindeki müdahale etkilerini incelemek için deneysel bir çalışma yürütmüştür. Bu boyamsal çalışmada araştırmacılar, okul zorbalığını azaltmak için tasarlanan “*Steps to Respect*” programının bir yıllık uygulamadan sonra öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Veriler 3-6 sınıf öğrencileri ve öğretmenlerinden toplanmıştır. Oyun alanı gözlemlerinin sonuçlarına göre, müdahale grubundaki çocuklar kontrol grubuna kıyasla daha az zorbalık ve tartışmacı davranış sergilemiştir. Ayrıca, müdahale grubundakiler yüksek düzeyde uyumlu etkileşim ve daha az zararlı seyirci davranış eğilimi göstermiştir. Müdahale grubundaki seyirciler,

kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek sorumluluk, daha fazla algılanan yetişkin duyarlılığı ve zorbalığa/saldırganlığa karşı duyarlılık bildirmişlerdir.

Jolliffe ve Farrington (2006) empatinin zorbalıkla ilişkili olup olmadığını değerlendirmiştir. Veriler yaklaşık on beşli yaşlarında 720 ergenden toplanmıştır. Çalışmada kullanılan empati ölçeği hem bilişsel hem de duyuşsal empatiyi değerlendirirken, zorbalık anketi hem doğrudan zorbalığı hem de dolaylı zorbalığı (örn. fiziksel zarar verme, eşyalarını elinden alma, biriyle konuşmaktan kaçınma ve diğerlerine isim takma) değerlendirmektedir. Sonuçlar, o okul yılında erkeklerin %26,9'unun, kızların ise %14,8'inin en az bir kez zorbalık yaptığını göstermektedir. Başkalarına sadece bir ya da iki kez, haftada bir kez, haftada birkaç kez ve bazen ya da daha fazla zorbalık yapma oranları erkekler arasında kızlardan daha yüksektir. Bu çalışmada, başkalarına zorbalık yapan kız ergenler, yapmayanlara kıyasla önemli ölçüde daha az duygusal ve toplam empati göstermiştir. Ayrıca, sık sık zorbalık yapan erkeklerin duyuşsal ve toplam empati düzeyleri, sadece bir ya da iki kez zorbalık yapanlara göre daha düşük bulunmuştur. Öte yandan, sadece bir ya da iki kez zorbalık davranışına karışan kadınlar, bazen ya da daha sık zorbalık yapanlardan daha fazla duyuşsal ve toplam empatiye sahiptir.

Gini ve diğerleri (2007) çalışmalarında ergenlerin (yaş ortalaması = 13,2) empatik duyarlılıkları ile zorbalık ve savunma davranışları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada, öğrencilerin zorbalık ve yardım etme davranışları, katılımcı rol ölçekleri kullanılarak akran aday gösterme yoluyla değerlendirilmiştir. Öğrencilerden zorbalık yapan beş arkadaşlarını aday göstermeleri ve daha sonra bu davranış ne sıklıkla gösterdiklerini yanıtlamaları istenmiştir. Empatinin bilişsel ve duygusal yönleri kendi kendine uygulanan bir ölçekle değerlendirilmiştir. Cinsiyet rolleri analiz edildiğinde, araştırmacılar kızların erkeklere göre savunucu ölçekte daha yüksek, zorbalık yanlısı ölçekte ise daha düşük puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sadece erkek katılımcıların puanlarının zorbalığa dahil olma ile empati arasında anlamlı bir negatif ilişkiye sahip olduğunu ve empati ile mağdur sınıf arkadaşlarına yardım etme arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Stavrinides, Georgiou ve Theofanous (2010) katılımcıların empatik duyarlılıklarının zorbalık davranışlarını etkileyip etkilemediğini ya da tam tersini değerlendirmek için iki zamanlı boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Bilişsel ve duyuşsal empati türleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın her iki aşamasında da aynı 205 6. sınıf

öğrencisinden (ortalama yaş = 11,7) altı ay arayla veri toplanmıştır. Sonuçlar, ergenlerin Zaman 1'de daha az zorbalık davranışına sahip olduklarını, Zaman 2'de daha fazla duyuşsal empatiye sahip olduklarını ancak bilişsel empatiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunun tersi sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Yani, ergenlerin Zaman 1'deki duyuşsal empati düzeyleri, Zaman 2'deki zorbalık davranışlarını olumsuz yönde yordamaktadır. Cinsiyet farklılıkları açısından sonuçlar, her iki değerlendirmede de erkeklerin kızlardan daha yüksek zorbalık davranışlarına ve daha düşük duyuşsal empati düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, zorbalık ve duygusal empati arasında bir cinsiyet için diğerinden farklı bir ilişki bulunmamaktadır.

2011 yılında, zorbalığa ilişkin ilk nitel değerlendirmelerden biri yapılmıştır. Bu çalışma, yalnızca çocukları mağdur olduğunu açıklayan ebeveynlerin algılarına dayanmaktadır. Derinlemesine görüşmeler 20 ebeveyn ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların zorbalığı tanımlamaları ve zorbalık davranışlarını nasıl tanımladıkları, ebeveynlerin çocuklarının kendilerini zorbalığa uğramış olarak tanımlamalarına verdikleri tepkiler, ebeveynlerin çocuklarının zorbalık olaylarına tanıklık ettiklerine dair farkındalıkları, ebeveynlerin mağdur edilmenin çocukları üzerindeki etkilerini tanımlamaları, cinsiyet farklılıkları, ebeveynlerin zorbalığa yanıt vermek için önerdikleri stratejiler ve zorbalığın ifşa edilmesine ilişkin karmaşıklıklar araştırmada yer alan temalardır. Araştırma sonuçları, ebeveynlerin çoğunun zorbalığı tanımlayabilmelerine ve örnekler verebilmelerine rağmen, bazı davranışları zorbalık olarak adlandırmakta zorlandıklarının altını çizmektedir. Bu sonuç önemlidir çünkü davranışı nasıl algıladıkları sonraki eylemlerini ve müdahalelerini etkileyebilir. Bu durum da çocuğun ifşasına verdikleri tepkileri etkilemektedir. Yani, ebeveynler bir durumu zorbalık olarak algılamıyorsa ve çocuk algılıyorsa, bu tepki eksikliği çocuğu yaralayabilir. Dikkat çeken bir başka sonuç da, ebeveynlerin çocuklarının zorbalık davranışına maruz kaldığını öğrendiklerinde verdikleri tepkilerin çocuklarını önemli ölçüde etkileyebileceğidir. Araştırmacılar, çocuklarının zorbalığa maruz kaldığının farkında olmayan ebeveynlerin iki şekilde tepki vermeye eğilimli olduğunu belirtmiştir. Çok sayıda arkadaşına sahip olmak, ebeveynlerin çocuklarının zorbalık yaşadığını anlamalarının önündeki engellerden biridir. İkinci yol ise zorbalığın yaygın olması ve *“büyümenin normal bir parçası”* olarak görülmesidir. Bu sonuncusu, mağduriyet ciddiye alınmadığı için çocuğun yaralanmasına yol açabilir (Sawyer vd., 2011).

Öte yandan, Georgiou ve Stavrinos (2013) ebeveyn izleme, ebeveyn-çocuk çatışması ve çocuğun ifşası dâhil olmak üzere evdeki ebeveyn uygulamaları ile çocuğun zorba ve/veya kurban olarak zorbalık deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar 492 ergenden (ortalama yaş = 14,2) ve her iki ebeveyninden veri toplamışlardır. Bu araştırmada ebeveyn izlemesi, ebeveynlerin kendilerine ayrı ayrı sorularak (anne izlemesi ve baba izlemesi) ölçülürken, çocuklardan zorbalık ve mağduriyet anketini doldurmaları istenmiştir. Sonuçlar, annenin izlemesinin zorbalıkla anlamlı düzeyde negatif bir ilişkisi olduğunu, ancak babanın izlemesinin ne zorbalık ne de mağduriyet üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak bu çalışmada, ebeveyn izlemesinin okulda zorbalığı yordamadığı iddia edilmektedir.

Jantzer ve diğerleri (2015), tekrarlayan veya ara sıra zorbalığa maruz kalan ergenlerin kendine zarar verme davranışı ve intihar girişimleri üzerinde ebeveyn izlemenin yordayıcı rolünü incelemiştir. Katılımcılar, yaş ortalaması 12,8 olan 647 5., 7. ve 9. sınıf öğrenciden oluşmaktadır. Ayda 2 veya 3 kez başkalarına zorbalık yapmak tekrarlayan zorbalık olarak kodlanırken, bunu sadece bir veya iki kez yapmak ara sıra zorbalık olarak kodlanmıştır. Katılımcıların ne tür zorbalıklara (fiziksel, sözel, sosyal, siber ve diğer) maruz kaldıkları da değerlendirilmiş, ayrıca intihar dışı ve intihar niyet ve davranışları da araştırılmıştır. Son olarak, algılanan ebeveyn denetimi yedi maddelik bir ölçekle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin %14,4'ünün tekrarlayan zorbalığa maruz kaldığını ve %35,6'sının ara sıra zorbalık mağduru olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada, başkalarına zorbalık yapma açısından cinsiyet farkı bulunmamıştır. Bir diğer önemli sonuç, ebeveyn izlemesinin ara sıra zorbalığa maruz kalan kurbanların intihar davranışı üzerinde koruyucu bir etkisi olduğunu, ancak hiç ya da tekrarlayan zorbalık kurbanları için koruyucu bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır. Yani, ara sıra zorbalık mağduru olan ergenler ne kadar çok ebeveyn izlemesine sahipse, o kadar az intihar girişimi göstermektedir.

Ertesvag (2016) zorbalık yapan öğrencileri (10-15 yaş) ve öğretmenleri tarafından sunulan duygusal destek, izleme ve öğretimsel destek algılarını değerlendirmiştir. Çalışma sonuçları, öğrencilerin zorbalık davranışları ile öğretmenlerinden algıladıkları duygusal ve öğretimsel destek arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, *“öğretmenlerin öğretim zamanını etkili bir şekilde yönetme ve zorbalık da dâhil olmak üzere yanlış davranışları önleme ve yeniden yönlendirme girişimleri”* olarak tanımlanan öğretmen izlemesinin zorbalık raporları ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Yukarıda

gösterildiği gibi, ebeveyn izlemesi ile zorbalık arasındaki ilişkiyi değerlendiren çalışmalar incelendiğinde, ebeveyn izlemesi ile ilgili çalışmaların çoğunun ilköğretim çağından büyük çocuklarla yapıldığı görülmüştür (Georgiou ve Stavrinides, 2013; Jantzer vd., 2015; Laird vd., 2003).

Farrell ve diğerleri (2017), anne bilgisi ve izlemenin ergenlerin kişilikleri ve zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi yönetip yönetmediğini incelemiştir. Bu çalışmada izleme, bir çocuğun nerede olduğunu, faaliyetlerini ve akranlarını aktif olarak sormak veya takip etmek anlamına gelirken, bilgi, ebeveynlerin aynı konudaki bilgilerinin doğruluğu anlamına gelmektedir (Stattin ve Kerr, 2000). Veriler yaş ortalaması 14.07 olan 222 ergenden toplanmıştır. Araştırma sonuçları, anne bilgisinin çocukların yaşı ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak, bir önceki çalışmada olduğu gibi, izleme zorbalık davranışı ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi hafifletmemektedir.

Bjereld, Augustine ve Thornberg'in (2020) gerçekleştirmiş olduğu çalışma, veri toplamanın örnekleme ve kültürel yönlerinin dönem boyunca benzer olduğundan emin olmak için İsveç'teki ulusal nüfus tabanlı çalışmalara odaklanmıştır. Araştırma akran zorbalığı mağduriyetinin yaygınlığının ölçülmesini planlamış ve 1993-2017 yılları arasında İsveç'teki yapılan çalışmaların incelenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Çalışmada veriler üç kaynaktan elde edilmiştir. İlk olarak İsveç'te akran zorbalığı mağduriyetinin kapsamlı incelemesi, kapsamlı incelemeye dahil olmayan İsveç hükümet kurumları ve sivil toplum örgütlerinden gelen raporlar ve Okul Çağındaki Çocuklarda Sağlık Davranışı (HBSC) İsveç 1993 – 2017 çalışmasından alınan verilerdir. Sonuçlar, zorbalık mağduriyetinin tahmini düzeylerinin ölçüm yöntemine bağlı olmasına rağmen, hepsinin zaman içinde benzer bir örüntü izlediğini ve son yıllarda daha yüksek bir zorbalık yaygınlığı olduğunu göstermiştir. Çalışmada, zorbalık, akran saldırganlığı ve akran mağduriyeti arasında kavramsal tutarsızlıklar ortaya koymuş ve bunlar yaygınlık ve ölçümle ilişkili olarak daha ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Öğretmenlerin okuldaki zorbalık vakalarıyla nasıl başa çıktığını inceleyen Rigby (2020) çalışmasını Avustralya'da gerçekleştirmiştir. Veri toplama işlemi için hem 25 okuldan 223 öğrenci ile görüşmüş hem de okullardaki öğretmenlerle mülakat gerçekleştirmiştir. Öğrenciler ile görüşmesi, zorbalığa maruz kalındığında öğretmenlerin hangi tür mücadele tekniklerini kullanmalarını belirlemek içindir. Katılımcılar zorbalıktan ne kadar duygusal olarak etkilendiklerini ve zorbalığın bir birey tarafından mı yoksa bir

grup tarafından mı gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Müdahaleden bildirilen sonuçlar, vakaların %67'sinde zorbalığın durduğunu veya azaldığını göstermiştir. Duygusal etkinin nispeten şiddetli olarak bildirildiği vakalarda, okul müdahaleleri daha az başarılı bulunmuştur. Ayrıca, bildirildiğine göre, bireylerden farklı olarak gruplar tarafından nispeten sık zorbalığa uğramak, daha az olumlu bir sonucun bağımsız olarak öngörücüsü olmuştur.

Dow-Fleisner, Leong ve Lee'nin (2023) gerçekleştirdiği çalışma, akran zorbalığı ile okul bağlılığı arasındaki etkileşimin gençlerin sağlığı ve refahı üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmada veriler, gençlik sağlığı ve refahının ve okul ile ilgili faktörlerin birden fazla yönüne odaklanan devam eden uzunlamasına bir kohort olan Kırılgan Aileler ve Çocuk Refahı Çalışması'ndan 2.963 gençten alınmıştır. Çok terimli lojistik regresyon analizlerini kullanarak, okul bağlılığının gençlerin sağlığı ve refahı ile pozitif ilişkili olduğu, akran zorbalığının ise gençlerin sağlığı ve refahı ile negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağlılık ve zorbalık arasındaki etkileşim, okul bağlılığının daha yüksek zorbalık seviyelerinde sağlık ve refahla ilişkili olmadığını göstermiştir.

Flannery, Scholer ve Noriega'nın (2023) çalışması zorbalık ve okul şiddeti konularını ele almaktadır. Meta analiz şeklinde gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgulara göre geleneksel zorbalık oranları sabit kalırken (%30) siber zorbalık oranları hızla artmaktadır (%46 genç). Zorbalığın özellikle savunmasız gençler için önemli uzun vadeli fiziksel ve ruhsal sağlık sonuçları olduğu dile getirilmiştir. İlgili yetişkinler, olumlu okul iklimi ve ilgili gençler için destekleyici hizmetler içeren çok bileşenli okul tabanlı önleme programları zorbalığı etkili bir şekilde azaltabileceği belirtilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma, bireylerin ya da toplulukların beşeri ve sosyal bir probleme yükledikleri anlamları keşfetmek ve kavramak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Bu araştırma süreci, soruların ve prosedürlerin gelişimini, genellikle katılımcıların doğal ortamında toplanan verilerin analizini, verilerin ayrıntılarından yola çıkarak genel temalara ulaşmayı ve araştırmacının bu verilerden çıkardığı anlamları yorumlamasını kapsar. Bu yöntemi uygulayan araştırmacılar, verilerden temalara ve bireysel anlamlara odaklanarak tümevarımcı bir yaklaşımı tercih eder ve bir durumu tüm karmaşıklığıyla rapor etmenin önemine dikkat çekerler (Cresswell, 2013). Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin bir deseni olan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilimsel (Fenomenolojik) yaklaşım; bireyin belirli bir olgu veya kavram hakkındaki duygu, düşünce ve anlayışlarını/algılarını bilmemiz gerektiğini savunmaktadır (Rose vd., 1995).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, Kocaeli ilinin Kartepe ilçesinde çalışma hayatına devam eden eğitimcilerden oluşmaktadır. Seçkisiz örneklem ile belirlenen çalışma grubunda, sınıf öğretmenliği ya da yöneticilik yapan eğitimciler bulunmaktadır. Çalışma grubuna ait tanımlayıcı veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışma Grubuna Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Katılımcı Kodları	Cinsiyet	Kıdem	Yaş	Eğitim Düzeyi	Pozisyon
K1	Kadın	25	50	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni
K2	Kadın	45	65	Lisans+Yüksek Öğretmen Okulu	Sınıf Öğretmeni
K3	Kadın	45	64	Lisans+Yüksek Öğretmen Okulu	Sınıf Öğretmeni
K4	Kadın	18	40	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni
K5	Kadın	21	43	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K6	Erkek	43	65	Lisans+Yüksek Öğretmen Okulu	Sınıf Öğretmeni

K7	Kadın	44	64	Lisans+Yüksek Öğretmen Okulu	Sınıf Öğretmeni
K8	Kadın	32	64	Lisans+Yüksek Öğretmen Okulu	Sınıf Öğretmeni
K9	Erkek	11	36	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K10	Erkek	43	65	Lisans+Yüksek Öğretmen Okulu	Okul Müdürü
K11	Kadın	19	38	Yüksek Lisans	Müdür Yardımcısı
K12	Kadın	25	48	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K13	Kadın	21	47	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K14	Kadın	41	65	Lisans+Yüksek Öğretmen Okulu	Sınıf Öğretmeni
K15	Kadın	21	46	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
K16	Kadın	44	64	Lisans	Sınıf Öğretmeni
K17	Kadın	20	40	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
K18	Kadın	45	64	Lisans	Sınıf Öğretmeni

Çalışma grubuna ait tanımlayıcı veriler incelendiğinde, katılımcıların 3 erkek 15 kadın olmak üzere toplamda 18 eğitimciden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların 4'ünün yönetici pozisyonunda 14'ünün ise sınıf öğretmenliği pozisyonunda çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların genel itibariyle kıdemi yüksektir. Çalışma yıllarına bakıldığında 40 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan katılımcıların sayısının 8 olduğu görülmektedir. Buna paralel bir şekilde 9 kişinin de 64 ve üzeri yaşa sahip olduğu belirtilebilir. Katılımcıların mesleki kıdem süreleri incelendiğinde, en düşük sürenin 11 yıl olduğu görülmektedir. Yaş itibariyle en küçük yaşa sahip olan katılımcı ise 36 yaşındadır. Dolayısıyla, çalışma grubunun mesleki kıdem itibariyle oldukça yüksek bir tecrübeye sahip olduğu dile getirilebilir. Çalışma grubunun eğitim düzeyine bakıldığında, 5 katılımcının yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu, 6 katılımcının ise lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 7 katılımcının da lisans düzeyinde eğitim seviyesi olarak nitelendirilebilecek ve yüksek öğretmen okulu olarak belirtilen eğitim enstitüsü mezunu olduğu belirtilebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen yöntem ve desen bağlamında, çalışma grubuna yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme

formu “ilkokul sınıf öğretmenleri ve ilkokul kademesinde görev yapan yöneticilerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, deneyimleri ve akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerinin incelenmesi” amacına uygun olarak literatürdeki çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Akran zorbalığını nasıl tanımlarsınız? 3 kelimeyle tanımlayabilir misiniz?
2. Sizce hangi davranışlar akran zorbalığı olarak değerlendirilebilir? Nasıl sınıflandırırsınız?
3. Akran zorbalığının türleri hakkında ne söyleyebilirsiniz? Hangi akran zorbalığı türleriyle karşılaştınız/karşılaşıyorsunuz?
4. Öğretmen lisesinde ya da eğitim fakültesinde okurken veya mesleki yaşantınızda, akran zorbalığı ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitim sizce etkili ve yeterli miydi?
5. Deneyimlerinizden yola çıkarak akran zorbalığı ile karşılaştığınız durumlarda nasıl bir tutum sergiliyorsunuz? Nasıl baş ediyorsunuz? Biraz açıklar mısınız?
6. Akran zorbalığı ile karşılaştığınız durumlarda müdahale yöntemleriniz nelerdir? Bahseder misiniz?
7. Sizce akran zorbalığı ile müdahale konusunda meslektaşlarınız da yeterli bilgi birikimine ve deneyime sahip mi? Değilse bu durum nasıl artırılabilir?
8. Sizce akran zorbalığının nedenleri ne olabilir?
9. Akran zorbalığı önlenbilir mi? Önlenbilmesi için neler yapılabilir? Kimden/kimlerden destek alınabilir?

Gönüllü katılım onay formu, araştırmaya gönüllü olarak katılabileceğini belirten eğitimciler tarafından doldurulmuştur. Katılımcılar ile görüşmeler ortalama olarak 15-20 dakika aralığında sürmüştür. Görüşme sırasında katılımcılara belirtildiği üzere ses kayıt cihazı kullanılarak verilerin depolanması sağlanmıştır. Elde edilen kayıt daha sonra araştırmacı tarafından deşifre işlemi ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli sözcüklerin, temaların veya kavramların belirli nitel verilerde (yani metinde)

varlığını belirlemek için kullanılan bir araştırma aracıdır. Araştırmacılar, içerik analizini kullanarak bu belirli sözcüklerin, temaların veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini niceliksel olarak belirleyebilmekte ve analiz edebilmektedir (Cresswell, 2013). Konu ile ilgili olarak Yıldırım ve Şimşek (2013), içerik analizinin gerçekleştirilmesinde tablo ve nicel veriler elde edilmesiyle içerik analizinin gerçekleştirilebileceğini öne sürmüştür. Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, belirli temalar dâhilinde kodlanarak nicel veriye dönüştürülmüştür. Daha sonra elde edilen verileri desteklemek için görüşme formunda bulunan yanıtlar incelenmiştir. Dolayısıyla içerik analizi ile görüşme formları analiz edilmiş ve daha sonra sayısal olarak elde edilen bulguların desteklenmesi amacıyla görüşme formları içerisindeki veriler incelenerek analiz tamamlanmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, elde edilen verilerin araştırmanın amacına uygun biçimde toplanıp analiz edilmesini ve yorumların gerçekliği yansıtmasını ifade eder. Bu çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla öncelikle kapsam geçerliğine önem verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazındaki kuramsal bilgiler doğrultusunda hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulurken gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu sayede soruların araştırma amacıyla ne ölçüde örtüştüğü denetlenmiş ve görüşme formu nihai hâlini almıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü olmaları sağlanmış, görüşmelerin doğal ve rahat bir ortamda gerçekleşmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların ifadelerinin yönlendirilmeden, açık uçlu sorularla özgürce dile getirilmesi desteklenmiştir. Görüşmeler ses kaydıyla alınarak hiçbir yorum eklenmeden yazıya dökülmüş ve değerlendirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek yorumların dayanakları güçlendirilmiştir.

Ayrıca araştırmacı, elde ettiği verileri sık sık gözden geçirerek verilerin tutarlılığını ve bütünlüğünü sağlamıştır. Elde edilen bulguların araştırma sorularını ne ölçüde karşıladığı değerlendirilmiş ve böylece iç geçerlik artırılmıştır. Bulguların hem literatür hem de katılımcı profiliyle ilişkilendirilmesi yoluyla çalışmanın anlamlılığı ve güvenilirliği güçlendirilmiştir. Araştırmanın geçerliği, bütün bu aşamalarda gösterilen titizlik ve sistematik yaklaşımla desteklenmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlik, elde edilen bulguların yorumlanmasında öznellikten kaçınılmasını, verilerin açık, anlaşılır ve izlenebilir olmasını gerektirir. Bu çalışmada araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler izlenmiştir. Öncelikle, yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın taranarak hazırlamış, uzman görüşü alınarak soruların kapsam geçerliği artırılmıştır. Görüşme formu nihai hâlini almadan önce iki ğretmen ve bir yönetici ile pilot uygulama gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde belirli bir sistematik izlenmiş, benzer ifadeler gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Kodlama işlemi tamamlandıktan yaklaşık iki hafta sonra aynı veriler tekrar kodlanmış ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak kodlamalar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Bu süreç, çalışmanın i güvenirliğini desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, analiz sürecinde yapılan her işlem açık ve izlenebilir biçimde raporlanmış; doğrudan alıntılara yer verilerek yorumların veriye dayalı olması sağlanmıştir. Bu sayede hem doğruluk hem de şeffaflık ilkeleri gözetilmiş ve çalışmanın bütüncül güvenirliği desteklenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Akran Zorbalığını Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların akran zorbalığı kavramına ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Görüşme formunda “*Akran zorbalığını nasıl tanımlarsınız? 3 kelimeyle tanımlayabilir misiniz?*” şeklinde dile getirilen ilk soruya karşılık olarak katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Akran Zorbalığını Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Tanımlama	Frekans	Yüzde (%)
Şiddet	14	25,92
Baskı	7	12,96
Bencillik	2	3,7
Vurma	2	3,7
Empati yoksunluğu	2	3,7
Öfke	2	3,7
Ego	2	3,7
Aile	1	1,85
Akran	1	1,85
Alaycı konuşmalar	1	1,85
Arkadaşlık	1	1,85
Aşağılama	1	1,85
Duyguların düzenlenememesi	1	1,85
Eğitimsizlik	1	1,85
Güç gösterisi	1	1,85
Hakaret	1	1,85
Hakkını arayamamak	1	1,85
Hor görme	1	1,85
İletişim sorunu	1	1,85
İstedğini yaptırma	1	1,85
Korku	1	1,85
Kötülük	1	1,85
Sorun	1	1,85
Söz hakkı vermemesi	1	1,85
Taciz	1	1,85
Tehdit etme	1	1,85
Üstünlük	1	1,85
Üzüntü	1	1,85
Zarar	1	1,85
Zorlama	1	1,85
Toplam	54	100

Katılımcılara, akran zorbalığının tanımlanmasına ilişkin sorulan “*3 kelime ile akran zorbalığını tanımlayabilir misiniz?*” sorusuna yönelik olarak, katılımcıların vermiş

oldukları cevaplar incelendiğinde, ağırlıklı olarak (%25,92) şiddet kavramının kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar, akran zorbalığını, şiddet kavramı ile özdeşleştirmişlerdir. Bu kavramdan sonra ise %12,96 sıklığında baskı kavramının akran zorbalığını tanımlamada kullanıldığı görülmektedir. Bencillik, vurma, empati yoksunluğu, öfke ve ego kavramları ise %3,7 sıklığında akran zorbalığının tanımlanmasında kullanılmıştır. Bunların dışında katılımcıların birer kez söylemiş olduğu aşağılama, eğitimsizlik, alaycı konuşma, korku, taciz, tehdit, üstünlük, hor görme, iletişim sorunu, zarar ve zorlama gibi kavramların da akran zorbalığının tanımlanmasında kullanıldığı görülmektedir.

Katılımcılar arasında K1 kodlu katılımcı akran zorbalığını “...aynı yaş grubundaki bireylerin birbirlerine uyguladıkları sözlü ya da fiziksel şiddet...” şeklinde tanımlarken, K2 kodlu katılımcı “...çocuklar arasında birbirlerine uyguladıkları...” şiddet gibi davranışlar olarak tanımlamıştır. K3 kodlu katılımcı ise akran zorbalığı kavramını gözlemlerine dayanarak tanımlamıştır. Tanımlamasında “Genellikle ya mahalle kültüründen geliyor ya evde büyük abisi ablası vardır, diğerlerinden daha çok şey bildiğini düşünerek o bilmeyenlere uyguladıkları baskı olarak düşünüyorum...” şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Bununla birlikte K6 kodlu katılımcı akran zorbalığını tanımlarken fiziki üstünlükten bahsetmiş ve tanımlamasını “...fiziken güçlü bir çocuğun zayıf gördüğü çocuklar üzerinde yaptığı etkiler...” şeklinde yapmıştır. Kapsam bakımından en genel tanımı yapan K7 kodlu katılımcı ise akran zorbalığını “Aynı yaşıttaki iki öğrencinin birbirine fiziksel, sosyal bazen de duygusal olarak zor durumda bırakması, etkilemesi, canını yakması...” şeklinde ifade etmiştir. K8 kodlu katılımcı tanımlamayı yaparken “...kendi yaş grubuna şiddet...” şeklinde ifade etmiştir. K11 kodlu katılımcı “...Bir diğerinin veya aynı yaştakilerin bir diğerine kendine zorbalıkla üstün kılmaya çalışması...” şeklinde akran zorbalığını tanımlarken, K13 kodlu katılımcı “...Karşı tarafın kişisel sınır alanını geçmek...” şeklinde ifade etmiştir. K14 kodlu katılımcı da benzer bir şekilde tanımlamada bulunarak akran zorbalığını “...Akranlarına zarar verip onların üstünde baskı kurmak...” şeklinde belirtmiştir. Son olarak K18 kodlu katılımcı akran zorbalığını “...empati yoksunluğunda doğan şiddet içeren fiziksel ya da duygusal anlamda bir başkasına hiç empati duymadan zarar verebilmek...” şeklinde tanımlamıştır.

Tüm tanımlamalar incelendiğinde, akran zorbalığının başka birisine zarar verme şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bu zararın fiziksel, psikolojik (duygusal) ya da sözel bir şekilde gerçekleşebileceği, yine katılımcıların tanımlamalarından çıkarılabilmektedir.

Tüm bunlara karşı K10 kodlu katılımcı ise akran zorbalığı kavramının aslında günlük yaşantı içerisinde kullanılmadığını, akran zorbalığı kavramı yerine daha farklı kavramların kullanıldığını belirtmiştir. K10 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak “*Aslında akran zorbalığı diye bir şey yok kavram yok...iletişim sorunu, aile ve arkadaşlık...*” sorunu olduğunu belirtmiştir.

3.2. Akran Zorbalığının Kapsamı ve Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında çalışma grubunun akran zorbalığına ilişkin kapsam ve sınıflandırmaları da incelenmiştir. Çalışma grubunun akran zorbalığını ne şekilde sınıflandığı ve hangi davranışların akran zorbalığı kapsamına girdiğini belirlemek için yöneltilen “*Sizce hangi davranışlar akran zorbalığı olarak değerlendirilebilir? Nasıl sınıflandırırsınız?*” şeklindeki soruya ait cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Akran Zorbalığının Sınıflandırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıflandırma	Frekans	Yüzde (%)
Fiziksel	16	32
Sözel	15	30
Duygusal/Psikolojik	10	20
Sosyal	8	16
Siber	1	2
Toplam	50	100

Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre akran zorbalığına yönelik sınıflandırmalarına bakıldığında, sözel ve fiziksel zorbalığın daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılar, akran zorbalığına yönelik olarak genel itibariyle fiziksel zorbalık durumları ile karşılaştıklarını, bununla birlikte sözel zorbalık şeklinde de akranlarına davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Akran zorbalığının kapsamı açısından duygusal ya da psikolojik davranışlar ile zorbalık davranışlarında bulunulduğunu da belirten katılımcılar, akranlarını hor görme, küçümseme ya da farklı şekilde duygularını gösterme olarak duygusal/psikolojik bir şekilde zorbalık yapıldığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan sadece biri, akran zorbalığının sınıflandırılmasına ilişkin olarak siber zorbalığın da olduğunu belirtmiştir.

K2 kodlu katılımcı hangi davranışın zorbalık olarak nitelendirileceği konusunda kararsız kalmış ve bu durumu “...işte ben de onu tam böyle şey yapamıyorum hani bu akran zorbalığı değildir diyorum çünkü çok güzel oyun oynarken bir bakıyorsun hop kavgaya dönüşmüş olay. O yüzden akran zorbalığı diyemiyorum yani bilerek isteyerek değil. Oyun sırasında olduğu için yani yaşadığım genelde hep böyle bu sınıfta da böyle. Çok güzel oyun oynuyorlar ama oyunun sonu mutlaka kavgayla bitiyor...” şeklindeki açıklamasıyla ifade etmiştir. Devamında ise çocuklara akran zorbalığı davranışını yakıştırmadığını belirtmiştir. Bu durumu da “...Çocuk diyoruz o yüzden çok hani akran zorbalığı yapamıyorum diyorum. Çok hareketli çocuklar mutlaka zaten sonunda birine zarar verebiliyor onlar yani diye düşünüyorum...” şeklinde belirtmiştir.

Akran zorbalığının sınıflandırmasına yönelik olarak deneyimlerinden yola çıkarak fiziksel davranışlarda bulunulmasını ifade eden K14 kodlu katılımcı fiziksel davranışlarda bulunarak çocukların akranları arasında zorbalık yaptıklarını belirtmiştir. Bu durumu “...Çelme atıyo, tekme atıyor düşürüyor, çocuklara böyle bi hava omuz atma...” şeklinde ifade etmiştir. K5 kodlu katılımcı ise ifadelerinde “...Akran zorbalığındaki bence en önemli şeylerden bir tanesi çocukların birbirine olan şiddet eğilimleri. Şiddet eğilimlerinde birbirine olan davranışlarında çok fazla etkili, özellikle ben burada geldiğimde de bunu çok gördüm, aynı zamanda kendi aralarındaki o uyumsuzluğu hissettiği an çocuklar birleşip gruplaşıp güçsüz olanın üzerine çok gidiyorlar...” sözlerine yer vermiştir. Ayrıca çocukların daha çok fiziksel bir şekilde zorbalık yaptığını bununla birlikte sözel olarak da zorbalığı gerçekleştirdiklerini “...fiziksel zorbalık kesinlikle en yukarıda, sözel zorbalık şöyle yani zayıf bulduğu öğrenciyi baskı yaparak onun üzerinde baskı kurarak o öğrenciyi daha da pasif hale getirmeye çalışıyorlar...” sözleriyle ifade etmiştir. İfadelerden anlaşılacağı üzere katılımcının duygusal olarak baskı sonucu akranlara yönelik zorbalığın da gerçekleştirildiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. K6 kodlu katılımcı fiziksel olarak akran zorbalığının nasıl yaşandığını “..., devlet okulunda çalışırken birebir yaşadım. Biraz aileyle ilişkili bir konu bu, yani çocuk evde anne babadan şiddet görüyorsa onu bir şekilde kendinden güçsüz kişilerde annesi babası güçlü boyca fiziken yaşça ona uyguluyor, o da okulda öyle birisini arıyor kendisinden güçsüz zayıf birisini arıyor onda uygulamaya çalışıyor. Genelde fiziki olarak yani bunu ben birebir şahit oldum. O gün okulda seçiyordu hangi sınıfta olursa olsun sessiz kenarda bulduğu çocuğa dediğini yaptırmaya çalışıyordu, yaptıramazsa başlıyordu dövmeye...” şeklinde açıklamıştır. K7 kodlu katılımcı ise akran zorbalığının fiziksel, duygusal ya da sözel bir şekilde gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Buna örnek olarak “...Fiziksel olarak tabi ki vurmak arkadaşına canını yakmak taciz etmek olabilir, duygusal onu üzecek bile bile onun üzecek sözler söylemek canını acıtmak duygusal olarak, sosyal de arkadaş ortamında onu dışlamak diyebilirim...” şeklindeki açıklaması verilebilir. Benzer bir şekilde K11 kodlu katılımcı da fiziksel, duygusal ve sözel olarak akran zorbalığını sınıflandırabileceğini “...Aynı yaş grubundaki ya da yakın kademedeki çocukların birbirine olan yanlış davranışları. Ama bunların hepsinin içinde de hani illa sözel ya da fiziksel şiddet olmasına gerekmiyor. İkisini birden de yapabiliyorlar. Bazen tamamen bakışla bile yapabiliyorlar mimikle jestle bile akran zorbalığı yapabiliyorlar karşı tarafa...” sözleriyle açıklamıştır. Benzer bir başka açıklama K13 kodlu katılımcıya ait olup “...Vurabilir canını yakabilir onu duygusal yönden Yıpratıp aşağı çekebilir, sözleriyle de yapabilir illa şiddet olarak değil...” şeklinde ifade ederek, akran zorbalığının sınıflandırılmasında fiziksel, sözel ya da duygusal davranışları dile getirmiştir. K16 kodlu katılımcı da deneyimlemiş olduğu akran zorbalıklarını “...Yani birbirinin düşüncesine saygı duymamak, birbirini dinlememek, zorbalığın nedenlerinden biri olur. Birbirinin fikrini kabul etmemek, o da bir zorbalıktır. Öfkesine sahip olamamak, öfkesini kontrol edememek, haksızlığa uğradığında kendi haksızlığını yenebilmesi için biraz sakinleşmesi gerekiyor ya hani kötüye kötüyle cevap vermek, kötülüğe kötülükle cevap vermek. Çok sinirli, öfkeli, hakkını aramak için sakinleşmeyi beklemeden hareket ettiğinde bu daha böyle şiddet içeren hareketler yapmasına neden olabilir...” şeklinde ifade etmiştir. K17 kodlu katılımcı da benzer bir şekilde “...Bence şiddetin her türlü akran zorbalığı olabilir. Fiziksel şiddet de arkadaşını dışlamak onunla alay etmek şeklindeki psikolojik şiddet de ya da onu olumsuz şeyler söyleyerek rahatsız etmeye çalışmak sözel şiddet de hepsi akran zorbalığına girer...” şeklinde belirterek akran zorbalığına ait sınıflandırmada fiziksel, sözel ve duygusal davranışlarda bulunmayı belirtmiştir.

Akran zorbalığının sözel bir şekilde gerçekleştiğini ifade eden K4 kodlu katılımcı “...Ya her şey olabiliyor aslında çocuklar arasında çok küçük bir yaş grubu ya, hiç ummadığımız şeyden akran zorbalığı yapabiliyorlar, aralarındaki o 1 ay 1 yaş bile, sen küçüksün sen otur sen bilmiyorsun ben senden 1 yaş daha büyüğüm...” şeklinde durumu ifade etmiştir. Bununla birlikte akranlarına yönelik olarak küfürlü bir şekilde konuşan çocuklarla da karşılaştığını belirtmiştir.

Duygusal olarak akran zorbalığında bulunduğu belirten K3 kodlu katılımcı bu durumu “...Şöyle bir şey var mesela bazı çocuklar ne oluyorlar daha bildiklerini ifade

etseler de mütevazı şekilde ifade ediyorlar. Bu onu kendini daha böyle ben zaten biliyordum falan diye ifade ediyorlar, aslında bildiklerinden çok gürültüyle ses çıkarıyorlar. Dikkatlerini üzerine çekmek için...” şeklinde ifade etmiştir. K6 kodlu katılımcı ise çocukların kendi aralarında duygusal/psikolojik bir şekilde baskı uyguladıklarını “...Sürekli istediklerini yaptırmaya çalışıyor çocuk yapmadığı zaman sessiz bir ortamda bunu yaptırmaya çalışıyor, yan yana geldiğinde de hayır ben bir şey yapmadım deyip inkâr etmeye çalışıyor...” sözleriyle açıklamıştır. K9 kodlu katılımcı ise görüşme gerçekleştirilmeden önce bir akran zorbalığına şahit olduğunu ifade edip, sınıflandırma ve kapsam açısından duygusal/psikolojik davranışlarla akran zorbalığı yapıldığını belirtmiştir. Bu durumu “...En basit az önce başımıza geldi bence o da bir akran zorbalığıdır mesela fotoğraf çekiyoruz yaptığımız bir etkinlikten sonra arkadaşı sırada gelip arkadaşını itmesi bence bi akran zorbalığıdır ben aslında bakışından görebiliyorum bir bakışı da akran zorbalığı olabilir onu ezerek bakması ötekinin ondan çekinmesi korkması ve çekilmesi bu bir zaten psikolojik olarak da etkilemiş oluyor...” sözleriyle açıklamıştır. K18 kodlu katılımcı da duygusal olarak akranlara yönelik baskıda bulunmayı “...Şöyle diyeyim yani insanın kendisine yapılmasını istemediği şeyi bir başkasına yapmak istemesi ve bunun zararlı bir davranış olduğunu bilerek hareket etmesi akran zorbalığı...” sözleriyle ifade etmiş ve akran zorbalığının sınıflandırılmasında duygusal davranışları dile getirmiştir.

Katılımcılardan K15 kodlu katılımcı ise son zamanlarda en çok karşılaşmış olduğu akran zorbalığı sınıflandırmasının siber olarak gerçekleştiğini ifade etmiştir. Katılımcı “...Tipik literatürde bildiğimiz türlere göre mutlaka gruplandırabiliriz...” şeklindeki açıklamasıyla akran zorbalığının sınıflandırılmasında fiziksel, duygusal ve sözel davranışları belirtmektedir. Fakat bununla birlikte çocukların akranları aralarında siber zorbalığın yaygınlaştığını “...en çok takıldığım konulardan biri bu dönemde hani siber zorbalık, öğrencinin birbirine söyledikleri kötü sözler özellikle şey üzerinden sosyal medya üzerinden dijital ortamda çok yoğunlaştı...” ifadeleri ile açıklamıştır. Ayrıca katılımcı diğer zorbalıkları okul içerisinde gördükçe önlediklerini fakat siber zorbalığa karşı önlem alamadıklarını “...siber zorbalık benim gördüğüm en büyük potansiyel tehlikelerden, diğer zorbalıkları okulda bizler daha rahat kontrol edebiliyoruz, hani fiziksel zorbalık işte ruhsal psikolojik zorbalık bunları biz kontrol edebiliyoruz siber zorbalığı kontrol edemiyoruz...” şeklindeki sözleriyle belirtmiştir.

K12 kodlu katılımcı ise deneyimlerinden yola çıkarak akran zorbalığının sınıflandırılmasını yaparken yaşamış olduğu bir olayı açıklamaktadır. Burada özellikle zekâ düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik akran zorbalığının daha fazla olduğunu belirtmektedir. Bunu “...Özellikle zekâ düzeyi düşük olan öğrencilere, otizmlili öğrencilere bep diyoruz biz Bireyselleştirilmiş eğitim planı uyguladığımız öğrencilere yönelik bir akran zorbalı oluyor, özellikle bu yaş grubunu onlar yapamadığı için yazamadığı için okuyamadığı için kendilerinin geliştirdiği bazen, o yapamaz öğretmenim o okuyamaz öğretmenim, dolayısıyla öbür çocukta akran zorbalığına dönüşüyor...” sözleriyle ifade eden K12 kodlu katılımcı, “...fiziksel zorbalık görmedi(ğini)...” ve “...ben hep ilkokulda çalıştım dolayısıyla ben hiç fiziksel zorbalık görmedim...” şeklinde ifade etmiştir.

3.3. Akran Zorbalığının Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında akran zorbalığının türlerine ilişkin olarak katılımcılara “Akran zorbalığının türleri hakkında ne söyleyebilirsiniz? Hangi akran zorbalığı türleriyle karşılaştınız/karşılaşıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile birlikte akran zorbalığının türleri hakkında katılımcıların bilgi düzeylerinin ölçülmesi istenilmiştir. Elde edilen bulgulara yönelik içerik analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5: Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Bulgular

Tür	Frekans	Yüzde (%)
Fiziksel	18	34,6
Sözel	14	26,9
Duygusal/Psikolojik	10	19,2
Sosyal	7	13,4
Cinsel	2	3,8
Siber	1	1,9
Toplam	52	100

Katılımcılara yöneltilen soru karşılığında akran zorbalığının türleri kapsamında karşılaşmış oldukları durumları açıklamaları beklenmiştir. Buna yönelik olarak katılımcıların pek çoğu, sınıflandırma ve kapsam başlığı altında incelenen akran zorbalıklarına benzer bir şekilde cevaplar vermişlerdir. Akran zorbalığının türleri olarak katılımcıların çoğunluğu (%34,6) fiziksel zorbalığı dile getirmişlerdir.

K1 kodlu katılımcı “...Sözlü ve fiziksel şiddet hepsiyle karşılaştım...” şeklinde belirterek akran zorbalığı türlerinin hepsiyle karşılaşmış olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde K10 kodlu katılımcı da “...hepsi hepsiyle karşılaşıyorum...” şeklinde ifade ederek, akran zorbalığı türlerinin hepsiyle karşılaştığını belirtmiştir. Yine akran zorbalığı türlerinin hepsiyle karşılaştığını belirten K14 kodlu katılımcı düşüncelerini “...Hepsiyle karışık, hepsini gözlemledim...” şeklinde ifade etmiştir. K12 kodlu katılımcı da genel itibariyle sözel zorbalık türü ile karşılaştığını belirtmiş olsa da fiziksel ve duygusal zorbalıklarla da karşılaştığını belirtmiştir. K13 kodlu katılımcı da benzer bir biçimde ifadelerini “...Valla hepsiyle hemen hemen karşılaşıyorum baktığınız zaman, kimi şiddet yönüyle arkadaşına zarar veriyor yani sınırını aşabileceği karşı tarafta biri varsa genelde ona yöneliyor diyebiliriz...” şeklinde dile getirmiştir. K16 kodlu katılımcı da akran zorbalığı türlerinden fiziksel, duygusal/psikolojik ve sözel zorbalık türlerini bildiğini ve bunlarla karşılaştığını dile getirmiştir. K3 kodlu katılımcı akran zorbalığı türlerinden fiziksel, sözel ve duygusal/psikolojik zorbalık türlerini bildiğini ifade etmiş ve devamında bunun rol model aldığı aile bireyleri ya da mahalledeki tanıdıklarından geldiğini belirtmiştir. Bu durumu “...mahalle kültürünü yansıtmaları, aile büyüklerini taklit ederek diğerleri üzerinde baskı kurmaları, ailede büyük biriyle beraber yaşayan veya bir odayı paylaşıyorsa onlardan duyduklarını arkadaşlarını anlatarak çok daha bilgili olduklarını...” şeklindeki ifadesiyle dile getirmiştir.

K5 kodlu katılımcı ise çoğunlukla fiziksel şiddetle karşılaştığını “...Ben en çok şiddetle karşılaşıyorum...” şeklinde belirtmiştir. Aynı şekilde K8 kodlu katılımcı da “...şiddet üstü kapalı şiddet, kendisini saklayarak fiziksel bir şiddet uygulayan öğrencilerin çok olduğu örnekler var...” ifade ederek çoğunlukla fiziksel zorbalık ile karşılaştığını belirtmiştir. K11 kodlu katılımcı da “...Genelde fiziksel de çok oluyor biz de ne yazık ki. Cüssesi diğerinden fazlaysa kendini bi tık daha büyük sanıyorlar. Onun dışında duygusal olarak da çok fazla yıpratıyorlar karşı tarafı...Bide mesela özel durumu olan çocuklara karşı özellikle ilkokulda ilkokul çağında normal durumdaki çocuklarımız çok fazla baskı kurabiliyor. Onları ezebiliyorlar. Bence asıl zorbalığı onlara yapıyorlar hatta...” ifade ederek, genel itibariyle akranlar arasında fiziksel zorbalık türü ile karşılaşıldığını belirtmiştir.

K4 kodlu katılımcı sözel bir şekilde akran zorbalığından bahsetmiş olup “...evet sözel olarak yapıyorlar... Gerçekten şiddet uygulayan küfürlü konuşan çocuklar oluyor...”

şeklinde ifade etmiştir. K17 kodlu katılımcı da benzer bir biçimde “...Çocuklar bunları yapabilirler, sözel şiddet uygulayabilir, psikolojik fiziksel şiddet uygulayabilir...” şeklinde ifade ederek, sözel ve duygusal/psikolojik zorbalık ile karşılaştığını belirtmiştir. K18 kodlu katılımcı da “...Mesela bir başkasına şiddet uygulaması vurması itip kakması ya da dediğim gibi sözlü olarak hakaretlerde bulunması hani bizim argo dediğimiz ya da konuşmalarını istemediğimiz salak aptal gibi yakıştırmalar, bunlar da sözel anlamda akran zorbalığı olur...” ifadelerini kullanarak, akranlar arasında kötü söz kapsamında sözel bir zorbalığın olduğunu belirtmiştir.

Duygusal zorbalık türünün akranlar arasında daha fazla gözlemlendiğini belirten K7 kodlu katılımcı “...ruhsal olarak çok oluyor hala oluyor sosyal de oluyor en çok onlarla karşılaşıyorum...” şeklinde ifadede bulunmuştur. Bununla birlikte ifadelerinde “...belki şiddetle tabi ki karşılaştım ama...” şeklinde belirterek fiziksel zorbalıkla da karşılaştığını belirtmiştir. Buna karşılık olarak ise “...baştan önlemini çok alan bir öğretmenim hani sınıfa ilk sahip olduğumda o sınıf benim olduğumda öncelikle yapacağım şeylerden bir tanesi akademik anlamda eğitime önem vermekten çok önce öğrencileri sınıfta kazanmak adına davranışlara çok önem veririm...” şeklinde ifade ederek önlem aldığını belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise (K8) “...karşı cinse uygulanan örnekler var şiddet olarak. Hani bunu merak üzerinden yapıyorlar ama şiddet şiddettir istenmediği için. Duygusal yönden baskı...” şeklinde ifade ederek duygusal/psikolojik zorbalık ile karşılaştığını belirtmiştir. K18 kodlu katılımcı ise fiziksel zorbalık ile birlikte duygusal/psikolojik zorbalığında gerçekleştirildiğini “...şiddet içeren, fiziksel şiddet içeren, duygusal anlamda çocuk üzerinde arkadaşı üzerinde akranı üzerinde onun zayıf noktalarını bilip onun üzerine gitmek yani örneğin babası ya da annesini kaybetmiş ya da ayrı olan bir çocuğun diğer çocuk tarafından sürekli bu konu üzerinde konuşturulmaya çalışması çok ciddi travma yaratan bir şey çocuklar görüşmediği annesini ya da hiç olmayan bir annesini varmış gibi gösterebiliyor, bu da çocukta duygusal çöküntülere neden olabiliyor travmalara neden olabiliyor...” şeklindeki ifadeleri ile belirtmiştir.

Akran zorbalığı türlerinden sosyal zorbalık ile ilgili olarak K4 kodlu katılımcı “...Kendi kızım da karşılaşıyorum mesela bir arkadaşı var, sürekli üstünlük kurmaya çalışıyor bastırmaya çalışıyor kısıyor. Sınıfta da karşılaşıyoruz nasıl karşılaşıyoruz, notlarıyla falan kurmaya çalışanlar var ders başarıyla kurmaya çalışanlar var. Erkeklerde yine daha farklı oluyor tabi. Şimdi benim kızım olduğu için kızlar üzerine daha çok

görüyorum sanki...” şeklinde ifade ederek, kendi kızında da bu tarz zorbalık hareketlerinin varlığından bahsetmiştir.

Katılımcılar arasında K2 kodlu katılımcı akran zorbalığı türlerinden cinsel zorbalığın da olduğunu ifade etmiştir. “...*Şiddet uygulama, alaycı sözler etme, sürekli sözle şiddete giriyor tabi ki, cinsel şiddet daha kötüsü bunları da okullarda çok duyuyoruz... Yani tehditle para isteme olabiliyor duyuyoruz çocuklar arasında buda bir zorbalıktır...*” şeklindeki ifadesiyle, cinsel zorbalığın yaşandığı okulların varlığından bahsetmektedir. Fakat buna karşın “...*Ben hiç karşılaşmadım...*” ifadesiyle, kendisinin karşılaşmadığı belirtilmiştir. Cinsel zorbalık ile ilgili olarak ise K9 kodlu katılımcı “...*akran zorbalığının içerisinde tabiki şöyle bişey biz şimdi küçük yaş grubuyla çalışıyoruz çok fazla denk gelmiyoruz ama biliyorsunuz cinsel olarak da farklı sorunlar yaşayan çocuklar, tabi bunun temeli altında psikolojik nedenler var ama tabiki sonucu psikolojik olmayabiliyor. Yani bunu da özel eğitimde gördük mesela hani farklı çocuklar arasında bazı şeylere zorlanan çocuklar olabiliyor tabi orda akran zorbalığı mı deriz ona cinsel istismar mı deriz o tabi farklı tartışılabilir ama bu tarz belki zorlama da zorbalık da olabilir...*” şeklinde ifadede bulunmuştur.

Akran zorbalığı türleri olarak siber zorbalığın da olduğunu ifade eden K15 kodlu katılımcı, “...*Fiziksel zorbalıkla karşılaşıyoruz psikolojik zorbalıkla okulda çok sık karşılaşıyoruz, siber zorbalıkla da okul dışında öğrencilerin maruz kaldığını gördüğümüz zaman okul içinde karşılaşmıyoruz ama öğrencilerin davranışlarındaki değişikliklerden okul dışında ne olduğunu araştırdığımızda maruz kaldıklarını görüyoruz...*” şeklinde ifade ederek aslında tüm zorbalık türleri ile karşılaştığını da belirtmiştir.

Akran zorbalığı türünün okul türü ya da cinsiyete göre farklılaştığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin K6 kodlu katılımcı “...*Özel okullarda pek karşılaşmadım devlet okullarında genelde var, özel okullarda karşılaşmadım, kendi sınıfımda en azından karşılaşmadım...*” şeklinde ifade ederek, özel okullarda akran zorbalığı türleri ile karşılaşmadığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak K7 kodlu katılımcı ise akran zorbalığının türlerinden fiziksel zorbalığın daha çok olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık ise “...*Özel okullarda pek karşılaşmadım devlet okullarında genelde var, özel okullarda karşılaşmadım, kendi sınıfımda en azından karşılaşmadım...*” şeklinde ifade ederek, şu ana kadar özel okullarda pek karşılaşmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte K11 kodlu katılımcı ise “...*Duygusal şiddeti akran zorbalığında daha çok kızlarda*

gözlemliyorum ben. Fizikseli de erkeklerde gözlemliyorum...” şeklinde ifade ederek, duygusal zorbalık ve fiziksel zorbalığın cinsiyete göre farklı şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir.

3.4. Akran Zorbalığına Yönelik Eğitim ve Meslektaş Deneyimine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir alan ise, katılımcıların akran zorbalığına ilişkin eğitim alıp almaması durumu ve bu eğitimlerin yeterli olup olmaması durumudur. Bunun için katılımcılara yönelik olarak *“Öğretmen lisesinde ya da eğitim fakültesinde okurken veya mesleki yaşantınızda, akran zorbalığı ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitim sizce etkili ve yeterli miydi?”* şeklindeki soru yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ait istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Akran Zorbalığı Eğitimi ve Eğitimin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Eğitimin Alınması	Frekans	Yüzde (%)
Evet, aldım.	7	38,8
Hayır, almadım.	11	61,2
Toplam	18	100
Eğitimin Yeterli Olması	Frekans	Yüzde (%)
Evet, yeterli.	1	5,5
Hayır, yeterli değil.	12	66,7
O dönem için yeterliydi fakat bu dönem için değil.	3	16,7
Öğrenci profiline göre değişebilmekte.	2	11,1
Toplam	18	100

Katılımcıların büyük bir bölümü öğretmen lisesi ya da eğitim fakültesinde okurken akran zorbalığına ilişkin bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Burada katılımcılar bu durumu açıklarken, akran zorbalığının yakın dönemde literatüre girdiğini daha önceleri fiziksel şiddet ya da baskı kavramlarıyla ifade edildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen liseleri ya da eğitim fakültelerinde akran zorbalığı özelinde olmasa da pedagojik eğitimler aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan akran zorbalığı ile ilgili olarak eğitim aldıklarını ifade edenler ise, genel itibarıyla sonradan kendi çaba ve gayretleriyle bu eğitimleri aldıklarını belirtmişlerdir.

Akran zorbalığı eğitimlerinin yeterli olup olmaması durumuna göre katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde %66,7'si, eğitimlerin yeterli olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte %16,7'si eğitimlerin, alındığı yıl itibariyle yeterli olduğunu fakat günümüzde yeterince etkili olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar arasında %11,1'lik bir kesimin ise öğrenci profiline göre eğitimlerin yeterli olup olmadığı hususunda tereddütleri olduğu görülmektedir. Buna karşın alınan eğitimleri yeterli gören katılımcıların oranı ise %5,5'tir.

Elde edilen bu bulgulara yönelik olarak katılımcıların ifadelerine aşağıdaki paragraflarda yer verilmiştir.

Katılımcıların büyük bir kısmı öğretmen lisesi ya da eğitim fakültesinde akran zorbalığı özelinde bir eğitim almadığını belirtmiştir. K4 kodlu katılımcı “...*Almadım, çeşitli seminerler aldık tabi ama böyle detaylı birebir aldık diyemem ama ara ara milli eğitimin gönderdiği o seminerlerde falan dinliyoruz tabiki...*” ifadesini kullanarak, daha sonra alınan eğitimlerin akran zorbalığı özelinde olmadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde K5 kodlu katılımcı da “...*Hiç hatırlamıyorum galiba almadım...*” diyerek, akran zorbalığı özelinde eğitim almadığını belirtmiştir. K7 kodlu katılımcı ise öğretmen lisesi ya da eğitim fakültesinde akran zorbalığı ile ilgili eğitim almadığını buna karşın kendini geliştirmek adına akran zorbalığı özelinde olmasa da eğitimlere sonradan katıldığını “...*Maalesef eğitim enstitüsünde okurken stajlarda hiç bu konuda eğitim almadım, hep kendimi geliştirdim, mesela meslek hayatıma başladığım ilk yıllarla en çok da özel okullarda hizmet içi eğitimlerde eğitim aldım, bir de kendim okuyarak mesleki kitaplar okuyarak, işte bu konudaki psikologların pedagogların yazdığı kitapları okuyarak daha çok geliştirdim kendimi tabi ki yaşayarak da...*” ifadeleriyle açıklamıştır. K9 kodlu katılımcı ise “...*Akran zorbalığıyla ilgili bir eğitim aldım mı hatırlamıyorum. Ben öğretmen lisesi çıkışlıyım ama öğretmenliğin ö'sünden bahsedilmedi onu söyleyeyim yani tamamen bi Fen Lisesi bi Anadolu Lisesi mantığında gitti adı öğretmen lisesi, eski öğretmen liseleri gibi değil o mantıkta değildi daha çok Anadolu lisesi mantığındaydı. Üniversitede de yani hatırlamıyorum açıkçası...*” ifadeleriyle, eğitim döneminde akran zorbalığı ile ilgili eğitim almadığını belirtmiş ve burada öğretmen liselerinin bu konuda eksik kaldığını ifade etmiştir. Buna karşın “...*Üniversiteden sonra da bu özel eğitim öğretmenliği yapmak için zaten hizmetiçi eğitime gittik orda eğitim aldım. Bunlardan bahsedildi ama dediğim gibi şimdi zihinsel engellilerle çok farklı durumlar olduğu için zaten sonrasında da sertifikalar*

da aldım. Ama mesela bunun içerisinde hem istismarla ilgili hem de akran zorbalığıyla ilgili sertifikam var...” şeklinde belirterek daha sonradan kendi çabasıyla böyle bir eğitim aldığını belirtmiştir. K12 kodlu katılımcı ise “...Okurken almadım çünkü ben 25 yıllık bir öğretmenim...” diyerek, o döneme ilişkin akran zorbalığı özelinde bir eğitimin olmadığından bahsetmiştir. Devamında ise “...bu konu biraz daha son 10 yılda özellikle son 10 15 yılda çok gün yüzüne çıktı. Bizim zamanımızda daha otoriter bir eğitim vardı sanırım ya da öğretmenliğin ilk yıllarında onun verdiği sonuç mu diyelim çocuklar birbiri üzerinde çok baskı kuramazdı ama şu son 10 yıldır mesela çok görünür oldu...” şeklindeki ifadeleriyle, hem kavramın hem de olayın son dönemlerde görünür olduğunu belirtmiştir. K13 kodlu katılımcı da eğitim almadığını “...Özel olarak bir eğitim aldığımı söyleyemem ama bununla ilgili çok fazla kaynak okuduk. Öğretmen lisesi mezunuyum yani çocuk psikolojisine liseden beri aldık mecburen, psikoloji kitabı çok fazla...üniversite(de)...” ifadeleriyle belirtmiştir. K16 kodlu katılımcı da “...Ben öğretmen lisesi mezunuyum zaten, mesleğe yönelik çalışmalar yaptığımızda gelişim psikolojisi okuduk, ölçme değerlendirme okuduk orada bunlarla ilgili bir eğitim aldık...” şeklindeki ifadeyle, öğretmen lisesi ya da eğitim fakültesinde akran zorbalığı ile ilgili eğitim almadığını belirtmiştir. Bu ifadelere benzer bir biçimde K6, K8 ve K18 kodlu katılımcılar da eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan akran zorbalığına ilişkin eğitim aldığını belirten K2 kodlu katılımcı “...Yani zaman zaman tabi ki eğitimlerimiz oluyor ama direk olarak akran zorbalığıyla bir iki eğitim almıştım. Okulda değil de öğretmenlik hayatımda aldım...” ifadesini kullanarak, bu eğitimi eğitim/okul hayatında değil de mesleki hayatında aldığını belirtmiştir. K1 kodlu katılımcı akran zorbalığına ilişkin eğitim aldıklarını “...Mutlaka çocuk ve ergen psikolojisinde davranış psikolojisinde bunlara yer verildi. Sınıf öğretmenliği mezunu olarak bunları mutlaka aldık fakat bundan bizim okuduğumuz dönemde bu boyutta olmadığı için belki de bu kadar fazla üzerinde durulmadı detaylarda...” şeklinde belirtmiştir. K14 kodlu katılımcı akran zorbalığına özel eğitim aldığını “...Aldım tabi ben, öğretmenliğimdeyken aldım devlette, akran zorbalığıyla ilgili rehber araştırmanın eğitimiydi...” şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir. K15 kodlu katılımcı akran zorbalığına ilişkin eğitim aldığını ve hatta özellikle siber zorbalık üzerine yoğunlaştığını ifade etmiştir. konu ile ilgili olarak “...siber zorbalıkla baş etmenin yollarının yönelik olarak yurt dışında iş başı gözleme katıldım bu konuyu iyi çözmüş bir okulun hani dijital dönüşümün tamamlamış artık tüm öğrencilerin ödevlerini öğretmenlerin kontrollerini dijital ortamda

yaptığı bir okulda öğrencilerin birbiriyle hani okul bulutu içerisinde birbiriyle iletişim kurabildikleri birbiriyle yazışabildikleri bir ağda çok fazla siber zorbalık yaşandığını görüp bu konuyu çözmüş bir okulda iş başı gözlemlerde bulundum...İki öğretmenimi de İtalya’da siber zorbalıkla nasıl baş edilir eğitime gönderdim bir Avrupa projesiyle, onlar bize döndükleri zaman öğrendiklerini aktardılar yani ikinci ağızdan da böyle bir eğitimi aldırılmış oldum...” şeklindeki ifadeleriyle, siber zorbalıkla ilgili hem kendi hem de personellerine yönelik eğitim aldığını belirtmiştir. Bununla birlikte K10 kodlu katılımcı da akran zorbalığı ile ilgili eğitim aldığını belirtmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer durum ise bu eğitimlerin yeterli olup olmadığı durumudur. K2 kodlu katılımcı alınan eğitimlerin yeterince etkili olmadığını ifade etmiş ve deneyimler ile kazanım elde edildiğini “...hiç okul zamanında aldığım eğitimler böyle çok yeterli olmuyor. Yaşayarak kendini geliştirince daha yeterli oluyor. Deneyimler daha önemli...” sözleriyle belirtmiştir. K1 kodlu katılımcı da eğitimlerin yeterli olup olmamasına ilişkin olarak “...O dönem için yeterliydi ama şu dönem için değil...” ifadesini kullanmış olup, alınan eğitimin bu döneme etkili olmadığını ifade etmiştir. K4 kodlu katılımcı da eğitimlerin yeterli olmadığını belirtmiştir. K9 kodlu katılımcı da “...Değildi. Yani aslında şöyle ne kadar etkin bence bu benim fikrim ne kadar kurs ders alınsa da veya öğretmenlik aynı şey, yani bi insan nasıl çok iyi matematik bilip anlatamıyorsa adam sınava giriyo Türkiye birincisi ama iki kelimeyi bir araya getiremiyor veya KPSS ye girmiş atanmış öğretmen olmuş ama Türkçe konuşamıyor, bunlar hayatımızda karşımıza çıkan benim karşıma çıkanlar en azından öyle söyleyeyim ne kadar eğitim alırsa alsın benden çok çok eğitim almış veya çok çok yıllanmış olsa da bunu fark edemeyen öğretmenler meslektaşlarımız var...” şeklinde ifade ederek eğitimlerin yeterli olmadığını savunmuştur. Yine benzer bir şekilde K10 kodlu katılımcı da “...Ben kendi kendimi yetiştirdim. Okuduğum kitaplarla eğitim nasıl oldu, kendi kitaptan öğrendim ve onu uyguladım...” ifadelerini kullanarak, eğitimlerin yetersizliğinden bahsetmiştir. K11 kodlu katılımcı da “...Okullarda verilen eğitimler yetersiz olduğu için sonra bitirdikten sonra dışarıdan aldım eğitim. Biraz daha üzerine çalışılmalı kesinlikle ve kesinlikle...” şeklinde belirterek eğitimlerin yetersizliğinden bahsetmiş ve daha sonraları konunun üzerinde çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

K17 kodlu katılımcı ise alınan eğitimlerin zamana göre etkisinin değiştiğini burada öğrenci profilinin de önemli olduğunu “...Şimdi şöyle gelişim psikolojisi anlamında biz

çocukların gelişim özelliklerini hep konuştuk fakat benim mezun olduğum yıl 2004, o zamandan bu zamana sahada da öğretmen kendini güncellemedi, yani her gelen nesil işte bunları artık kuşaklar şeklinde ayırdılar hani bakınca işte x, y, z, alfa kuşağı falan asıl bu kategorizasyonun altında o neslin teknoloji ile etkileşimi yatıyor, bizler aslında bakarsanız y kuşağı öğretmenleriz ben ve benim yaşımda olanlar işte, sizler belki z kuşağı öğretmenlersiniz ve bizlerin olaylara yaklaşımı içinde bulunduğumuz toplum dinamikleri ekonomisi teknolojinin etkileşimi insan ilişkileri komşuluk ilişkileri bir değerini önemseme gibi aslında temel etik değerler çocuklara bunları böyle empoze edemezsiniz şıngayla veremezsin didaktik yaklaşamazsınız bunu yaşaması lazım...” şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir. K18 kodlu katılımcı da o dönem için eğitimlerin etkili olup, bu döneme ilişkin etkisinin olmadığını “...pedagoji okuduk ama yaşadığımız 45 yıl içerisinde özellikle ilk zamanlarda değilse bile son yıllarda akran zorbalığı ciddi anlamda bir sorun olmaya başladı. Zira ailelerin anne babaların çocukları sadece benim çocuğum düşüncesiyle yaklaşmış olması, benim çocuğum yapmaz düşüncesinin çok yaygın olması anne babayı böyle yanılgıya düşüyor, oysa her çocuk uygun ortamı bulduğu zaman her şeyi yapar, bu konuyu biz daha çok anne babaları eğitime yolundayız...” sözleriyle ifade etmiştir.

K3 kodlu katılımcı ise alınan eğitimlerin yeterliliğine ilişkin olarak öğrenci profiline göre değiştiğini ifade etmiştir. İfadelerinde “...Şimdi etkili ve yeterli süresi karşılaştığın çocuklara göre değişiyor. Bazıları için yeterli olduğu halde bazıları için yeterli olamıyor. Bunun için ailenin de katkı sunması gerekiyor...” diyerek, ailenin önemine vurgu yapıyor. Hatta bu durum ile ilgili olarak “...her gelen kuşak farklı geliyor...” diyerek alınan eğitimlerin yeterli olmadığını “...sürekli alınması gerekiyor çünkü şekil değiştirerek geliyor...” ifadesiyle de, eğitimlerin güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir.

K14 kodlu katılımcı alınan eğitimlerin etkili olduğunu vermiş olduğu şu örnekle açıklamaktadır “...O dönem için bana güzel örnekler verdi ya, mesela öğrenciyi tek başına masaya alacaksın dedi köşeye sınıfın köşesinde, o masada giderken yanına kulağına hafif eğiliyorsun eline ayağına sözüne ne zaman hâkimiyetini kullanabileceksen sınıfa geri dönüyorsun diyorsun, 5 dk sonra çocuk öğretmenim ben elime koluma hâkim olacağım deyip yerine masasına oturuyor ve ben çok büyük faydasını gördüm...”.

Akran zorbalığı eğitimi ve alınan eğitimlerin yeterliliği konusuna paralel olarak, katılımcıların meslektaşlarının bu konudaki yetkinlikleri de tartışma konusudur. Bu kapsamda araştırmada katılımcılara, bu konu özelinde “Sizce akran zorbalığı ile müdahale

konusunda meslektaşlarınız da yeterli bilgi birikimine ve deneyime sahip mi? Değilse bu durum nasıl arttırılabilir?” şeklindeki soru yöneltmiştir. Burada katılımcıların akran zorbalığı konusunda kendilerini ve meslektaşlarını ne düzeyde gördükleri ve müdahale konusunda yeterli bilgi birikimine sahip olup olmadıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Görüşme formundan elde edilen bulgular sayısallaştırılıp aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7: Meslektaş Deneyimine İlişkin Bulgular

Meslektaşın Yeterli Deneyimi	Frekans	Yüzde (%)
Bilgi birikimine sahiptir.	8	44,4
Bilgi birikimine sahip değildir/sanmıyorum.	9	50
Öğretmen/Müdür pozisyonuna göre değişmekte.	1	5,6
Toplam	18	100

Araştırma kapsamında katılımcıların akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve tecrübelerinin incelenmesi sonrasında meslektaşlarının bilgi ve tecrübelerinin incelenmesine yönelik elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %44,4’ü, meslektaşlarının akran zorbalığı hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olduğunu düşünmektedir. Buna karşın katılımcıların yarısı, meslektaşlarının yeterli düzeyde bilgi ve birikiminin olmadığını düşünmektedir. Son olarak bir katılımcı ise, meslektaşlarının öğretmen ya da müdür gibi yönetici pozisyonlarındaki duruma göre akran zorbalığı ile ilgili bilgi ve birikimlerinin farklılaştığını ifade etmiştir.

K1 kodlu katılımcı, meslektaşlarının akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve birikimlerini “...*Şimdi hocam mutlaka bilgi birikimine sahip değildir diyemeyiz şu zamanda. Bilgiye ulaşmak isteyen herkes elinin altından dahi ulaşıyor...*” şeklindeki ifadesiyle dile getirmiştir. K2 kodlu katılımcı da benzer bir biçimde “...*Sahip olan meslektaşlarım var ama geneli de sahip diyebilirim...*” ifadesini kullanmıştır. K3 kodlu katılımcı ise meslektaşlarının akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve birikimlerine sahip olma durumunu kendisinden yola çıkarak “...*Sahiptirler herhalde hepimiz akran olduğumuza göre...*” şeklinde ifade etmiştir. K7 kodlu katılımcı da “...*Ya tabi ki sahip olan arkadaşlarım var...*” şeklinde ifade ederek meslektaşlarının akran zorbalığı hakkında bilgi ve birikimi olduğunu belirtmiştir. Fakat ifadelerinin devamında “...*ama gerçekten gerçekten sadece öğretmenliği sadece ders anlatıp çıkacak akademik anlamda bilgi verip çıkmak gerektiğini söyleyen yani davranışları olan arkadaşlarım var, sanki üniversitede*

kürsü öğretmeniymiş gibi ders anlatıp çık(ıyor)..." şeklinde açıklayarak, bazı meslektaşlarının da umursamaz bir tavır sergileyerek akran zorbalığı hakkında uygulama açısından yeterli tutum ve davranışta bulunmadığı belirtmiştir. K8 kodlu katılımcı ise "...biz evet eğitimi aldık öğretmenliğin, tabi bunun içinde akran zorbalığı kısmında yeni adı kondu. Bizim zamanımızda da bunlar vardı biz bunun okulunu okurken de bunlardan da şey içinde bahsedildi, stajda da karşılaştık. Bu zamana kadar da karşılaştık..." ifadelerini kullanarak meslektaşlarının yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olduğunu belirtmiştir. K12 kodlu katılımcı ise "...bizim okul bağlamında bakacak olursak, bizim okul biraz yaş ortalaması yüksek bir okul, burada en az görürsün zaten röportaj yaptığında en az 12-15 yıllık öğretmen, nadir yani bize bu okulun biraz şeyi vardır puanla gelir ya yüksek olduğu için yaş yüksek tecrübe de yüksek dolayısıyla tecrübe yüksek olunca paralelinde bilgi de yüksek oluyor o bazen çok olumlu olmuyor bazen çok pozitif olmuyor ama yine de bilgi ve tecrübe arkadaşlarım meslektaşlarım bakımından yüksek..." ifadelerini kullanarak meslektaşlarının bilgi ve tecrübe anlamında akran zorbalığı ile ilgili yeterli düzeyde olduğunu, bunun ise uzun yıllar öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmelerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir ifadeyi K13 kodlu katılımcı da "...Bu yılların bir tecrübesi oluyor aslına bakarsınız yani mesela eğitim fakültesinde okuyorsunuz kitaplarda birçok şey kalıyor ve kitaplardaki gibi de değil gerçekten çok değil hani oradaki yöntemler aslında bir yöntem değil zaman içerisinde tecrübe kazandıkça aslında kendi yönteminizi kendiniz geliştiriyorsunuz onu söyleyebilirim..." şeklinde ifade etmiştir. Son olarak K16 kodlu katılımcı da meslektaşlarının yeterli bilgi birikimine sahip olduğunu "...Çalıştığım kurumda bu konuyla ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olan çok tecrübeli öğretmenler var, aslında bu işin bir tecrübe ve deneyim işi olduğuna inanıyorum zaten..." sözleriyle aktarmıştır.

Katılımcılar arasında meslektaşlarının akran zorbalığı hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olmadığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. K4 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak "...çok olduğunu sanmıyorum..." şeklinde ifadede bulunmuştur. K5 kodlu katılımcı da "...bence yok, bence bu herkeste olan bir durum değil..." diyerek, meslektaşlarının akran zorbalığı hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olmadığını belirtmiştir. K6 kodlu katılımcı ise "...Yani bununla ilgili benim yetiştiğim dönemde hiç öyle bir eğitim meğitim almadık sonradan verilen eğitimlerde de öyle bir şey görmedik..." şeklinde konu ile ilgili düşüncelerini ifade etmiştir. K9, K10, K11 ve K14 kodlu katılımcılar da meslektaşlarının akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve birikimlerinin yeterli olmadığını

“...hayır...”, “...kesinlikle değil...” ve “...kesinlikle hayır...” şeklindeki kısa cevaplar ile yanıtlamışlardır. Bununla birlikte K17 kodlu katılımcı da meslektaşlarının akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve tecrübelerinin yeterli olmadığını düşünmekte ve devamında “...Şimdi şöyle çalıştığım öğretmen grubu içerisinde çok farklı kuşaklardan öğretmenler var ben de dahil yani işte xler yler zler bir arada çalışıyoruz hepsinin olaya yaklaşımı başka...ama z kuşağında da şunu görüyorum ben çok umursamaz davranıyor nasıl umursamaz davranıyor sınıftaki öğrencinin aslında eğitim öğretim birlikte götürüyor sınıf öğretmenliği anlamında söylüyorum. Bizim öğretmenlerimizden bize evimizi ziyarete gelen olurdu, ailemizde bir şey olsa gelirlerdi, bizler sahada öğretmenken mesela çok bilirim çağırırdı özellikle konuştun mu, onun velisi birbiriyle çocukların dışarıda ailelerinin görüşüp arkadaşı olması için Onların desteklemesi falan işte biz de yapardık ama seni tenzih ediyorum çok z kuşağı öğretmenin branşlarda gördüğümde o dersimi anlatırım çıkarım, duyuşsal özellikleri göz önünde bulundurmadan hiçbir yerde başarılı olamazsın, olamıyorsun insanız robot değiliz, bu duyuşsal özelliklerin hepsini göz önünde bulunduracaksınız...” ifadelerini kullanarak, bu durumun nesiller arasında farklılık arz edebileceğini belirtmektedir. K18 kodlu katılımcı da benzer bir şekilde günümüzde yeterli bilgi ve birikime sahip meslektaşlarının olmadığını belirtmekte ve bu durumun “...Yani şöyle söyleyebilirim, bunlar ne kadar okunsa da ne kadar eğitimi alınsa da yaşanarak öğrenilen şeyler, bana şimdi sorarsan meslek hayatınızın başında da böyle miydiniz diye hayır böyle değildim, çok daha katı kurallara bağlı, çocukların belli kurallar çerçevesinde olması gerektiğini savunan, yapmamaları konusunda daha sert konuşmalar yapan biriydim ama en büyük tecrübe en büyük öğrenim yıllarla oluyor, karşılaştığınız olaylar çocukları tanıdıkça onların yaş grubuna daha çok yaklaşıyorsunuz duygusal anlamda ve onların yaptıklarının içeriğine bakıyorsunuz yani bunu neden yaptığını çocuğa sormadan kendiniz neden yapmış olduğunu tahmin edebiliyorsunuz, dolayısıyla bu çözümler yani meslektaşlarımızı sorarsanız evet gençlerimiz ilk yıllarda bazı tecrübesizlikler yaşayabilirler ama en büyük tecrübeleri ne olur bulundukları ortamda bunları yaşamış ya da yılları biraz daha bu işin içinde geçmiş kişilerle sürekli fikir birliği yaparak çözüm arayışında onlarla konuşarak yardım alarak tabi bu herkes doğru yardımı verecek anlamına gelmez ama dediğim gibi bizler de gençken çoğu şeyi deneyip yanılarak gördük...” şeklindeki ifadeleri ile zaman içerisinde kazanılacağını düşündüğünü ifade etmektedir.

Katılımcılar arasında K15 kodlu katılımcı ise öğretmenler ve yöneticiler arasında akran zorbalığına yönelik bilgi ve birikimlerin farklı olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili

olarak “...öğretmenlerden mesleğini aşkla yapanlar gerçekten mesleğine sahip çıkanlar evet, nasıl müdahale etmesi gerektiğini biliyor, deneyimli öğretmenler ve çocuk sahibi öğretmenler sorun çözmeye daha güzel yaklaşıyor...” şeklinde ifadede bulunmuştur. Yöneticiler özelinde ise “...Okul müdürlerinde de tam tersi bir durum var, yaşı büyükse okul müdürünün eski böyle geleneksel yönetici idareci tarzındalar ise daha sert çıkabiliyorlar. Yapma sakın bir daha ben sana demedim mi seni okuldan atarım anana da söylerim babana da söylerim şeklinde yaklaşıyorlar ama yeni idareci olanlar sanki biraz mesleğin başında olanlar daha esnek olabiliyor bu konuda...” ifadelerinde bulunmuştur.

Katılımcılar, meslektaşlarının akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve birikim yetersizliğinin ise farklı şekillerde çözülebileceğini düşünmektedir. K4 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak “...Yani yine seminerler diyeceğim ama milli eğitimin verdiği seminerle olacak bir şey değil çok havada kalıyor. Bir zamanlar Garanti Bankası bir seminer eğitim düzenliyorlardı şu an hatırlamıyorum ama geliyorlardı ekipleriyle, öğretmenleri 2 gün alıyorlardı çok güzel, hani belki böyle biraz daha özele yönelik, milli eğitimle değil de öyle şeyler olabilir...” şeklinde düşüncelerini ifade ederek önerilerini sunmuştur. K9 kodlu katılımcı da akran zorbalığı hakkında eğitimlerin verilmesi gerektiğini fakat bunların uzun süreli ve ücretsiz olması gerektiğini “...eğitimler sıklaştırılabilir bu eğitimler isteğe bağlı olmamalı ücretli olmamalı isteğe bağlı olmamalı her eğitimcinin bunu öğrenmesi gerekiyor gerekmeli ve sadece bir günle bir saatle bir tarihle sınırlandırılmamalı yani işte şöyle bir şey var evet gelmek istemeyen olabilir ama gerçekten işi olup da katılamayan insan olabilir veya paralı olmamalı...” ifadeleri ile açıklamıştır. Benzer bir şekilde K11 kodlu katılımcı da eğitimlerin sürekli bir şekilde olması gerektiğini “...bir seminer vs. ama ara ara yani bi kerelik yapıldı geçti değil de ara ara bunları hatırlatacak şekilde çalışmalar yapılabilir ...” ifadeleri ile dile getirmiştir. K10 kodlu katılımcı ise yönetici ve öğretmenlerin birlikte hareket etmesi gerektiğini “...Bence okul müdürü, idarecilerden öğretmenlerden bu konu hakkında sürekli istişare yapmalı, çözüm yolları aramalı. Yani öğretmen idare arasında sürekli iletişim halinde olacak. O anda çözüm olacak, bu işin ertelenmesi olmaz...” ifadeleri ile belirtmiştir.

3.5. Akran Zorbalığı İle Mücadeleye Yönelik Bulgular

Katılımcılara akran zorbalığı ile mücadele anlamında neler yaptıkları hususunda “Deneyimlerinizden yola çıkarak akran zorbalığı ile karşılaştığınız durumlarda nasıl bir tutum sergiliyorsunuz? Nasıl baş ediyorsunuz? Biraz açıkla mısınız?” ve “Akran zorbalığı

ile karşılaştığınız durumlarda müdahale yöntemleriniz nelerdir? Bahseder misiniz?” şeklindeki sorular yöneltilerek incelenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar genel itibariyle birbirlerine yakın cevaplarda bulunmuşlardır. İlgili bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8: Akran Zorbalığı İle Mücadeleye İlişkin Bulgular

Akran Zorbalığı İle Mücadele Teknikleri	Frekans	Yüzde (%)
Olayın taraflarıyla konuşmak	10	55,6
Aile, okul ve öğretmen birlikte hareket etmek	8	44,4
Toplam	18	100

Katılımcıların akran zorbalığı ile karşılaşma durumları ve bu durumlarda sergilemiş oldukları tutumlar incelendiğinde, %55,6 oranında olayın tarafları ile konuşulduğu cevabı alınmıştır. Bununla birlikte katılımcıların %44,4’ü ise, aile, okul ve öğretmenin bir araya gelmesi ya da öğretmenin aile ile iletişime geçmesi şeklinde tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundan K1 kodlu katılımcı akran zorbalığı ile karşılaştığında “...Şimdi ben de öğrencilerime ilk önce bi meseleyi sorguluyorum, ne oldu kim yaptı, her iki tarafı da dinliyorum, sonra sınıftan tarafsız olduğumu düşündüğüm bir öğrenciyi dinliyorum şahit olmak isterse. O şahidi dinliyorum gerekirse bir şahit daha çağırıyorum...” şeklinde ifadede bulunmuştur. Olaya ilişkin çözüm için ise “...sonra adaletli olmak adına bundan sonrası içinde her iki tarafı da uygulayabileceğim yaptırımları bir şekilde uyguluyorum yetkimin bana izin verdiği sürece...” şeklindeki ifadesiyle açıklamıştır. Benzer bir yaklaşımda bulunan diğer bir katılımcı ise K2 kodlu katılımcıdır. O da “...Çocuklarla tabi ki öncelikle konuşarak yani bağırmaktan ziyade konuşarak neden bunu yaptın niye yapıyorsun şeklinde sorular yönelterek onun sebebini öğrenmeye çalışıyorum...” şeklindeki ifadesiyle, akran zorbalığı karşısında taraflar ile konuştuğunu belirtmiştir. K5 kodlu katılımcı da “...öncelikle işin açıkçası biraz bu işin olmaması gerektiğini net olarak hissettirdim, duruşumla, (konuşarak)...” ifadelerini kullanarak, akran zorbalığı ile karşılaştığında öğrencileri ile iletişime geçtiğini belirtmiştir. K6 kodlu katılımcı ise sadece olayın tarafları ile konuşmakla kalmayıp, onlardan empati yapmalarını da beklemektedir. Bu durumu “...İlk önce çocukla konuşmaya çalışıyoruz. Kendisini o çocuğun yerine konmasını istiyorum...Empati yapmasını istiyorum. İleride kendisine de zarar verebilir bu tür konularda kendisine de zarar verebilir diye, kendisinden daha kuvvetli birisi aynı şeyi ona yapabilir, onu da düşünmesini istiyorum...” şeklindeki ifadeleri ile açıklamıştır.

Benzer bir şekilde tarafların empati yapması gerektiğini belirten K18 kodlu katılımcı, akran zorbalığı ile karşılaştığında neler yaptığını “...genelde empati yapmasını sağlıyorum, özellikle fiziksel şiddetlerde ki tanık oldunuz birkaç tanesine diye düşünüyorum, o zorbalığı yapan kişinin empati yapmasını sağlıyorum, mesela en basit bir örnek vereyim geçenlerde bir kız öğrencim sınıfta çok güçlü olan bir erkek öğrencimi sürekli itmiş sürekli itmiş o düşene kadar, ondan sonra ban gelip söylendiğinde, aynı şeyi o öğrencimde hiç empati yok, acı çekmek nedir hiç bilmiyor, aynı şeyi ben ona yaptım ittim omuzlarından aynı onun ittiği gibi ittim tabi çok küçük hareketlerle ama ittim ne hissettiğini sordum hiçbir şey hissetmiyorum dedi biraz daha hızlı ittim yine hissetmiyorum dedi. Dedim yaptığın sence doğru muydu yanlış, peki hiçbir şey hissetmediyse arkadaşın neden yanlıştı dedim. Böyle bir kaldı, bu dedim arkadaşın istemediği bir şeyi yapman bile zorbalık, arkadaşın istemiyor yapmanı hiç zarar vermiyor bile olsa bunu yapmaman gerekiyor. Yani öncelikle çocuklara yaptığı davranışın neden yanlış olduğunu anlatmak lazım, yoksa bir çocuğa neden yaptın sen işte vurmayacaksın etmeyeceksin demek çözüm değil...” sözleriyle açıklamıştır. K8 kodlu katılımcı ise öncelikle “...Öncelikle çocuktan yaptığı davranışın nedenini öğrenmek isterim. Nedenini açıklarsa ve bilmeden yapıyorsa bu davranışı onun üzerine çocukla konuşurum...” ifadelerini kullanarak çocuklarla konuştuğunu belirtmiştir. Sonrasında ise “...Onun haricinde de takipte kalıyorsun işte. Yani bir daha tekrar etmemesi anlamında...” ifadesiyle takip içerisinde kaldığını belirtmiştir. Akran zorbalığı karşısında tarafları dinleyerek hareket eden diğer bir katılımcı ise K9 kodlu katılımcıdır. K9 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak “...önce tabi ikisini de bi ordan durumu sakinleştirip diğerlerini normal hayatın akışına veya dersin akışına bırakıp veya ne yapıyorlarsa işte olayı normalleştirip diğerleri için o ikisini ordan bir kere alıyorum ikisini dinliyorum ne olursa olsun ne kadar suçlu olursa olsun ikisini de dinliyorum ikisiyle de göz teması kuruyorum tabiki sonra dışarıdan anlatan vs de oluyor ve zaten tanışımız doğru söyleyeceğine inandığımız zaman veya başka bir öğretmen tanık oldu veya biz tanık olduk olayı gördük ayrı ayrı konuş(uyorum)...” ifadelerini kullanmıştır. K13 kodlu katılımcı da benzer bir şekilde “...Önce çocuğu anlamaya çalışıyorum...” şeklindeki ifadelerinde olduğu gibi öncelikle konuştuğunu belirtmiştir. Bunun nedeni olarak ise “...sebeplerini anlamaya çalışı(tığını) çünkü hani bir şeyler olmadan altında sebepler olmadan çocu(ğun) onu da yapma(yacağını), gerçekten bilerek mi yap(tığını) bazen de bilmeyerek de yapabil(diğini) hani bu onlar için çok sıradan bir durum olabil(diğini)...” belirtmiştir. K16 kodlu katılımcı da “...olay bittikten sonra bana gelmişse önce bütün hepsini dinliyorum, zorbalık yapanı da zorbalığa uğrayanı da...” şeklinde ifadeye bulunmuştur. Buradan da anlaşılabacağı üzere

K16 kodlu katılımcının da olayın tarafları ile iletişime geçtiği dile getirilebilir. Ayrıca K16 kodlu katılımcı olayın devamında ise “...daha sonra zorbalık yapana öfke kontrolüyle ilgili bilgiler veriyorum. Öfkesini kontrol etmeyi, oradan uzaklaşmayı, arkadaşıyla bir süre arasına mesafe koymayı...” şeklindeki ifadesiyle zorbanın yapmış olduğu davranış hakkında ve bununla mücadele anlamında zorbaya yönelik konuşma gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Akran zorbalığı ile karşılaşılan durumlarda aile, okul ve öğretmen arasında konunun görüşüldüğünü belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Konu ile ilgili olarak K3 kodlu katılımcı “...aile okul öğretmen, 3 sac ayağıyla baş edebiliriz. Bunlardan bir tanesi olmadığı zaman özellikle aile hiçbir işe yaramıyor...” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. K3 kodlu katılımcı burada, akran zorbalığı ile mücadelenin hem aile hem okul hem de öğretmen tarafından görüşülüp iletişime geçilmesiyle gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Burada sadece aile ile iletişime geçmenin çözüm olmayacağını ifade etmiştir. K4 kodlu katılımcı da benzer bir şekilde öncelikle öğrenci, sonrasında öğretmen ve sonrasında ise aile ile görüşüğünü “...O çocuğun özelinde onunla görüşüyoruz, eğer onunla halledemezsek rehber öğretmeni devreye sokuyoruz, eğer öyle de çözemiyorsak artık aile rehber öğretmen birlikte halletmeye çalışıyoruz...” şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir. Tabi burada katılımcıların da öncelikle öğrenci ile konuştuğu dile getirilebilir fakat diğer katılımcılardan farklı olarak olayı rehber öğretmen, yönetici gibi okuldaki diğer öğretmenlere aktarıp daha sonra aile ile görüştüğü dile getirilebilir. Bununla ilgili olarak K4 kodlu katılımcı “...Küfreden çocukla konuşma yapabiliyoruz, çok hani baş edemeyeceğim bir durumda yine rehber öğretmene ve aileye...” ifadelerinde bulunmuştur. Aynı yaklaşımı sergileyen diğer bir katılımcı ise K7 kodlu katılımcıdır. İfadelerinde “...mutlaka bir aileyle görüşürüm, her şeyi rehberliğe bırakmam kendim çözmeye çalışırım sevgiyle yaklaşırım...” şeklinde dile getirerek, çocukla ve aile ile iletişime geçtiğini belirtmiştir. K10 kodlu katılımcı da okul yönetimi, öğretmen ve aile ile görüşülüp konunun çözümü için iletişim halinde olunması gerektiğini ifade etmiştir. K11 kodlu katılımcı da okul yönetimi adına rehber öğretmen ile iletişime geçtiğini “...direk rehberlikle iş birliği yapmak çok önemli diye düşünüyorum. Hani bir kere bi zorbalık yapan devamını ne yazık ki getiriyor hani bir kereyle kalmıyor. Direkt rehberlik servisinden psikolojik destek almak çok önemli oluyor bu süreçte...” sözleriyle ifade etmiştir. Okul içerisinde bulunan rehber öğretmenler ve aile ile birlikte sorunu çözmeyi hedefleyen K12 kodlu katılımcı da bu durumu “...Önce ben halletmeye çalışıyorum sonra rehber öğretmen o gerekli görürse aileyle birebir

görüştüğümüz ya beraber görüşüyoruz ya rehber öğretmen ayrıca görüşüyor ve böyle halletmeye çalışıyoruz...” şeklindeki ifadeleri ile açıklamıştır. Akran zorbalığının çözümüne yönelik olarak aile ile iletişim anlamında farklı bir yöntem geliştiren K14 kodlu katılımcı ise müdahale yöntemini “...Tahtada duvara bir kâğıt hazırlıyorum, o kâğıda bir çetele hazırlıyorum. Arkadaşına vurduysa bastıysa işte tavırları küfürleri ders arasında teneffüste arkadaşları gelip söylerse çetele tutuyorum. 5 tane çetele olmuşsa o gün için evlerine kırmızı kart gidiyor. Anneye hiçbir şey söylemiyorum, anne o kırmızı kartı çocuğunda gördüğünde çocuğun kendi anlatması oluyor...” şeklindeki ifadeleri ile açıklamıştır. Burada diğer çocukların da durumu bilmesinin, çocuk üzerinde yaratacağı etki ise tartışmalı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu durumda çocuk diğer çocuklara karşı “hiç kırmızı kart almadım” şeklinde bir yaklaşımda da bulunabilir ya da sürekli kırmızı kart alan bir çocuk diğer arkadaşları arasında mahcubiyet ve daha ileri düzeyde “eziklik” hissi duyabilir. K15 kodlu katılımcı ise pandemi döneminde akran zorbalığı ile mücadelede rehber öğretmen, kendisi ve aileler ile birlikte toplantılar düzenlediğini ifade etmiştir. Bu durumu ise “...önce ben konuşmaya başladım. İşte hani bu sürecin çocukların ben çocukların zorbalığı bilinçsiz yaptığına inanıyorum. Biraz hani az önce akran zorbalığı çocuklar için daha soft bir kelime kullanmalıyız diye düşünmüştük konuşmuştuk ya. Hani zorbalık kelimesi çok ağır bir kelime ama bir davranış bozukluğu olduğunu önce aileler bilsinler fark etsinler. Çünkü onlar da bilinçsiz bilmiyorlar, çocuklar bilinçsiz anneler bilinçsiz, çocukların ellerine verdikleri tabletlerde telefonlarda ne tarz oyunlar oynadığını bilmiyorlar görmüyorlar gözlemlemiyorlar bakmıyorlar...” şeklindeki sözleriyle açıklamıştır.

3.6. Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir durum ise, katılımcıların akran zorbalığına ilişkin nedenlerin ne olabileceği hakkındaki düşünceleridir. Bu konu ile ilgili olarak katılımcılara “Sizce akran zorbalığının nedenleri ne olabilir?” şeklindeki soru görüşme sırasında yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 9: Akran Zorbalığının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Nedenler	Frekans	Yüzde (%)
Aile	19	65,6
Çevre	5	17,2
Yansıtma/özenme	3	10,3
Psikolojik rahatsızlık	2	6,9
Toplam	29	100

Katılımcılara yönelik olarak akran zorbalığının nedenleri hakkında soru yöneltildiğinde, katılımcıların birden fazla neden söylediği görülmüştür. Buna ilişkin olarak toplamda 29 adet akran zorbalığı nedeni dile getirilmiştir. Bu nedenler arasında en fazla dile getirilen neden %65,6 ile ailedir. Katılımcılar, öğrencilerinin akran zorbalığı kapsamında davranışlarda bulunmalarına neden olarak en başta aileyi görmektedirler. Bunun haricinde katılımcılar aileden sonra akran zorbalığının nedeni olarak %17,2 ile çevreyi dile getirmektedirler. Yansıtma/özenme şeklinde dile getirilen durum ise üçüncü (%10,3) en büyük neden olarak belirtilmiştir. Burada öğrencilerin farklı konu ya da kişiler karşısında özenme olarak dile getirilebilecek davranışlar sergilediği ve bunun sonucunda akranlarına zorbalık yaptığı belirtilmiştir. Son olarak katılımcıların akran zorbalığının nedenleri hakkında dile getirdiği etmen çocuğun psikolojik rahatsızlığının olmasıdır. Katılımcıların akran zorbalığının nedenlerine ilişkin vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

İlk olarak akran zorbalığının nedenini aile olarak gören katılımcıların ifadelerine bakıldığında ortak bir sonucun olduğu görülmektedir. Neredeyse tüm katılımcılar öğrencinin, ailesinde görmüş olduğu ya da ailesinden yansıyan tutum ve davranışları okul içerisinde gerçekleştirmesi sonucunda zorbalıkla karşılaştıklarını belirtmiştir. K2 kodlu katılımcı “...Çocuk ailede gördüğü sevgi eksikliği diyebilirim, ilgisizlik diyebilirim, babasından gördüğü küfürlü konuşmalar, hani bir trafikte bile çıktıkları zaman ona bağıyor buna bağıyor küfrediyor, çocuk bunların hepsini görüyor örnek alıyor. Burada da aynı mesela bir şey olduğu zaman hemen yüksek sesle vay sen bunu bana niye böyle yaptın da şöyle yaptın da yüksek sesle kendini ifade ediyor...” şeklinde durumu açıklayarak, akran zorbalığının nedenlerinin başında ailenin olduğunu belirtmiştir. Burada aynı zamanda öğrencinin babasının davranışlarını taklit ettiği de dile getirilebilir. Benzer bir şekilde K17 kodlu katılımcı da “...işte evinde annesi babasına bağıp çağırıyorsa

tencere tava fırlatıyorsa, ne bileyim baba iş yerinde arkadaşıyla tartışıyorsa, trafikte durup kavga görüyorsa, televizyonda buna yönelik filmler çizgi filmler izliyorsa bu şekilde çocuk için bunlar normal geliyor, o zaman da ne oluyor şahit oluyoruz çok oluyoruz işte okulda da oluyor o ona kötü bir şey söylemiş üzüm oyununa almamış...” şeklinde düşüncelerini ifade ederek, çocuğun ailede gördüğü şeyleri okulda da yapmasından kaynaklı olarak zorbalık yaptığını belirtmektedir. Bu durumu örnek olarak K18 kodlu katılımcının “...ailesinden ediniyor, babanın anneye annenin babaya davranışı ya da babanın trafikte bile bir başkasına davranışı hatalı birine yaklaşımı, bunların hepsi çocuk bazında olmasa da çocuğa örnek olacak zorbalık yani...” şeklindeki ifadeleri de dile getirilebilir. K5 kodlu katılımcı da konu ile ilgili olarak “...Kesinlikle ilk başta öncelikle akran zorbalığını başlatan olay ailenin çocuğun üzerindeki tutumu...” şeklindeki düşünceleri ifade etmiştir. Yine benzer bir şekilde K6 kodlu katılımcı “...evde şiddet olabilir, abi evdeki abi abla baskısı olabilir...” şeklinde ifade ederek ve K7 kodlu katılımcı da “...Bir kere bu zorbalığı yapan çocuğu ben hiçbir zaman çocukları suçlamam. İlk önce ben onların ailesini suçlarım...” şeklinde ifade ederek akran zorbalığının nedenleri arasında ailenin etkisinin büyük olduğunu belirtmiştir. K8 kodlu katılımcı ise “...Niye zorbadır, ben kendi çocuğuma solucan da beslettim ona tırtılları aldım tırtılları beslettim ki her canlıya saygı duysun karıncadır, ateş böceğidir. Evdeki kutularında hani balkonun kenarında özellikle hani geri dönsünler doğaya falan filan diye. Bu sefer zorbaların hedefi oluyordu, bu tip çocuklarda çok dayak yedi benim oğlum mesela. Kendi okuluma aldım son ortaokulda, çok dayak yedi. Öğretmen arkadaşlarımın çocukları da öyle. Çünkü hani şeyi söylüyorsun saygını elinden bırakma diye tembih ediyorsun, ama öbür tarafta...” şeklinde düşüncelerini ifade ederek, kendi çocuğunun da akranları tarafından zorbalığa maruz kaldığını, bunun altında asıl nedenin ise yine aile yapısındaki değerler eğitimi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca durumu daha detaylı olarak “...babası bunu her gün dövüyor dedi hiç akıllanmıyor baba 6 yaşındaki çocuğu kemer bağlayıp böyle eline dövüyormuş, e bu çocuk da babasını dövüyor okulda beni dövmüyor yani. Veya o çocuğa karşı bir şeyi yok ya bilmiyorum şiddet uygulayan çocuk evden gördüğü şiddeti veya baskıyı bir başkasında yapıyor yani babası mı annesi mi onu görüyor karşısında onu dövüyor, bu benim kendi düşüncem, öfkesini ondan çıkarıyor...” şeklinde ifade etmiştir. K9 kodlu katılımcının düşüncelerinde de akran zorbalığının asıl nedeninin aile olduğu “...Bence aile. Yani bu aileye ben sabaha kadar konuşurum ama 11 yıldır meslekteyim bundan önce stajı var bundan önce öğrenciliği var işte başka gözlemlerimiz veya kendi hayatımızdaki deneyimlerimiz şu anda bakıyorum çocuklar zaten hem genel fiziksel olarak benziyorlar anne babalarına, davranış işte olumlu

ya da olumsuz çıkan şeyler kaygıları taktıkları takmadığı şeyler yani önemsedikleri ne var ne yok hepsi aileyi yansıtıyor, söyledikleri. Ben aile olduğunu düşünüyorum...” şeklindeki sözleriyle anlaşılmaktadır. K11 kodlu katılımcı duruma biraz farklı açıdan yaklaşmakta olup aslında temelde yine nedenin aile olduğunu belirtmiştir. “...en önemlisi evde çocuk ailede bilinçli bir şekilde yetişmediği için. Evde kendini saydıramayan çocuk anne baba tarafından gerekli zamanı ve şefkati almayan çocuk bu sefer kendine burda, bastırmaya çalışıyor. Arkadaşlarını bastırıp himaye kurup kendini dinletmeye çalışıyor. En büyük neden bu...” Şeklinde belirterek, çocuğun aile içerisinde saygınlığının olmadığını, bunun kazanımı adına okuldaki akranlarına zorbalık yaptığını belirtmiştir. Akran zorbalığının nedenleri arasında aileyi dile getiren katılımcılardan K14 ve K16 kodlu katılımcılar, bunun altında yatan nedenlerde farklı örneklerin olduğunu belirtmişlerdir. K14 kodlu katılımcı “...Aile aile zaten sebebi de o zaten. Baba Ordulu, erkek çocuğu ön planda olan, her dediği yapılan bir aile. Çocuğun yatak odası gelmedi diye ortalığı ayağa kaldırıyor, yatak odası bir hafta sonra gelecekken baba apar topar gidiyor 3 gün öncesine alıyor yatak odasını sırf çocuğu mutlu olsun diye, beklemesini öğretmemişler hiçbir konuda. Bu örnek tabi kendi sınıfımda yaşadığım örnek...” şeklinde ve K16 kodlu katılımcı “...Tek yetiştirilmiş çocuklar, evde yalnız büyümüş, bütün sevginin bütün isteklerinin karşılandığı çocuklar ve aslında birazcık abartılıp onlara fazlaca özgürlük tanınmış ve her şeyi sahiplerinin kendileri olduğu düşünüülerek yetiştirilmiş çocuklar, paylaşmayı bilmiyorlar. Okula geldiklerinde ya da sosyal bir çevreye girdiklerinde paylaşmayı bilmedikleri için ve kendilerinin hep haklı olduklarını düşündükleri için, kurallara uymakta zorlandıkları için böyle bir zorbalığa meyilli olabiliyorlar...” şeklinde düşüncelerini ifade ederek, ailenin çocuğu ya tek olmasından ya da erkek olmasından kaynaklı olarak şımarık bir şekilde büyüttüğü ve çocuğun “hayır”ı bilmemesinden kaynaklı olarak zorba davranışlarda bulunduğunu belirtmektedirler.

K1 kodlu katılımcı akran zorbalığının nedenleri olarak ailenin dışında çocuğun psikolojik rahatsızlıklarının olmasını da dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak “...ruhsal bunalımları varsa çocuğun kişilik bozukluğu vb. gibi birtakım psikolojik rahatsızlık psikozomatik diyemeyiz belki ama psikolojik rahatsızlıkları birtakım tanıları varsa bunu maalesef uyguluyor...” şeklinde ifade edilmiştir.

Akran zorbalığının nedenleri olarak yansıtma ya da özenme gibi davranışları dile getiren K1 kodlu katılımcı, bunu “...yansıtma olabilir yine akranlarından gördüğü benzer

davranışları yansıtmaya girer bu. Kendini bu şekilde ifade etme, kendini bu güçlü hissetme, güç göstergesi...” şeklindeki sözleriyle açıklamıştır.

K2 kodlu katılımcı akran zorbalığının nedenlerinden bir diğerinin çevre olduğunu *“...Mesela geçen bir öğrencim vardı, anneye sordum sürekli küfür ediyor bağıyor vuruyor. Dedim sebebini aradık en sonunda dedi ki işte ben sitede büyük çocuklar kendi yaşlılarıyla geçinemiyor, lise öğrencileriyle futbol oynuyor. Dedim sebep bu işte. Sebep bu çocuğun bu duruma gelmesinde, yaşlılarıyla oynayacak yani büyük çocuklarla sen niye bunu lise çocuklarıyla futbol oynatıyorsun...”* şeklindeki ifadelerini kullanarak dile getirmiştir. Burada öğrencisinin kendisinden daha büyük yaşlarda olan gençlerle birlikte oyun oynaması ve sonrasında onlardan etkilenip zorba davranışlarda bulunması belirtilmiştir. Dolayısıyla çocuk üzerindeki çevrenin etkisi, onu zorbalığa yönlendirmiştir. Benzer bir şekilde K3 kodlu katılımcı da akran zorbalığı nedenleri arasında çevrenin olduğunu dile getirmiştir. Çevrenin akran zorbalığına neden olarak çocukların davranışlarında kötü etkide bulunduğunu belirten K4 kodlu katılımcı bu durumu *“...Sosyal medya, popüler kültür, tiktoklar, çok fazla uyaran uyarıcı var etrafta...Bence bunlar yani asıl neden...”* şeklinde ifadeleri ile dile getirmiştir.

3.7. Akran Zorbalığının Önlenmesi ve Destek Konusundaki Bulgular

Araştırma kapsamında akran zorbalığının önlenip önlenmemesi ve eğer önlenebiliyorsa burada kim/kimlerden destek alınarak neler yapılabileceği katılımcılara sorulmuştur. Görüşme formundaki *“Akran zorbalığı önlenebilir mi? Önlenebilmesi için neler yapılabilir? Kimden/kimlerden destek alınabilir?”* şeklindeki soruya verilen cevapların sayısal değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Katılımcıların hepsi, akran zorbalığının önlenebilir bir durum olduğunu dile getirmiştir. K1 ve K15 kodlu katılımcılar ayrıca sosyal akran zorbalığının kesinlikle önlenebileceğini fakat ruhsal/psikolojik rahatsızlık boyutundaki akran zorbalığının ise en azından kendileri tarafından ya da uzman desteği olmaksızın önlenemeyeceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 10: Akran Zorbalığının Önlenmesine Dair Bulgular

Önleme Yöntemi	Frekans	Yüzde (%)
Sınıf öğretmeninin görüşmesi, takibi	16	30,3
Aile ile görüşme/veli eğitimi	13	24,6
Rehber öğretmen ile görüşme	11	20,7
Olumsuz sonuçların anlatılması	6	11,3
Dramalar/canlandırmalar yapma	6	11,3
Ceza sistemi kullanma	1	1,8
Toplam	53	100

Katılımcılar arasında akran zorbalığının önlenmesine yönelik yöntemler olarak en fazla (%30,3) sınıf öğretmenin görüşmesi, öğrenciyi takip altına alması yöntemi dile getirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenin aile ile görüşmesi ve ailenin bu konu hakkında eğitimlere tabii tutulması (%24,6) diğer bir yöntem olarak dile getirilmiştir. Akran zorbalığının önlenmesine yönelik yöntemler arasında dile getirilen diğer bir yöntem ise rehber öğretmenler ya da uzman pedagog/psikolog ile görüşülmesi (%20,7) dile getirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığını gerçekleştiren öğrencilere yönelik olarak akran zorbalığının kötü bir şey olduğunu ve bunun sonucunda olumsuz sonuçlar doğuracağını anlatması (%11,3) da diğer bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Benzer oranda dile getirilen diğer bir yöntem ise dramalar/canlandırmalar (%11,3) yapılarak akran zorbalığının önlenmeye çalışılması durumudur. Son olarak bir katılımcının dile getirdiği ceza sisteminin kullanılması, akran zorbalığının önlenmesi için kullanılabilecek yöntem olarak dile getirilmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu akran zorbalığının önlenmesinde sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile görüşmesi ve öğrenciyi takip etmesi şeklinde önleme yöntemlerini kullanması gerektiğini belirtmiştir. K18 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak “...En büyük desteği aslında öğretmeninden alırlar çünkü öğretmen çocuğun sabah 9’dan akşam 5e kadar aileyle paylaşmadığı ya da ailesiyle paylaştığı zamanın 4 katını 5 katını birlikte yaşadığı kişi, birçok olaylarına ilk dışının düşmesine ilk kavgasına ilk düşmesine kendi düşmesine fiziksel zarar görmesine ya da mutlu olduğu her şeye biz tanık oluyoruz ve bunlar karşısında tepkilerini de çocukların yine biz görüyoruz. O yüzden öğretmenin bence en büyük birinci sırada öğretmeninden destek alınmalı...” şeklindeki ifadeleri kullanmıştır. K12 kodlu katılımcı da benzer bir şekilde düşüncelerini “...ilkokul

öğretmenliğinin bunda çok etkisi olduğunu düşünüyorum, çünkü biz 1 çocukla 6 ders geçiriyoruz her gün, dolayısıyla o çocuğun genel anlamda eksik yönlerini kuvvetli yönlerini zayıf yönlerini daha kolay görüyoruz. Bir çocuk zorbalığa meyilliyse bunu öğretmen kolay fark ediyor ilkokulda...” şeklinde dile getirmiştir. Burada özellikle sınıf öğretmenlerine (ilkokul öğretmenlerine) büyük sorumluluk düştüğünü ifade eden K12 kodlu katılımcı *“...Ortaokulda öyle değil sadece Türkçe’ye giriyorsun müfredatını işlemek zorundasın LGS var vs vs. Ama bizde öyle değil, biz müzik dersinde de o çocuğun davranışını gözlemleyebiliyoruz bedende de gözlemleyebiliyoruz ki bedende daha çok gözlemleyebiliyoruz...”* şeklinde dile getirerek, akran zorbalığının önlenmesinde sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluğu açıklamıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir sorumluluğu olduğunu belirten K8 kodlu katılımcı *“...Önlenebilir ama zaman en büyük şey zaman ve sabır. Başka da hiçbir şey yok, sabır anlayış bunların hepsini kapsıyor zaten, dilinde tüy bitene kadar anlatacaksın peşlerinde olacaksın...”* diyerek hem olumsuz sonuçların öğrencilere aktarılmasını dile getirmiş hem de sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi takip etmesi ve görüşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenin sorumluluğundan bahseden K5 kodlu katılımcı düşüncelerini *“...Akran zorbalığında birincisi en önemli aile, ikincisi rehber öğretmen, sınıf öğretmenin sorumluluğu çok önemli bence, bunu fark ediyor olması, rehber öğretmenden destek alınabilir. Bu konuyu sınıf içinde sınıfta sadece ayrıca öğrencilerle değil, sınıfın içinde o konuyu tamamen çözmek gerekiyor ki diğer öğrenciler de bunu görsün...”* şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar arasında akran zorbalığının önlenmesine ilişkin olarak aile ile iletişime geçilmesi ve ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi dile getirilen yöntemler arasındadır. K3 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak *“...aileler eğitilirse...”* akran zorbalığının önleneceğini ifade etmekte ve *“...anne baba onlar eğitimle olacak, çocuklarının yanında bu tür davranışlarda bulunmayacak çocuk da öğrenmeyecek...”* şeklinde belirterek nasıl davranışlarda bulunulması gerektiğini ifade etmektedir. K2 kodlu katılımcı da benzer bir şekilde *“...önce ailenin annenin babanın...”* eğitilmesi ve davranışlarına dikkat etmesi gerektiğini *“...Önce annelerin babaların çocuklara karşı olan tutumları ilgileri farklılaştırılması gerekiyor. Çocuklara her şeyi bağırarak çağırarak halletmeye çalışıyor annelerde, günün yorgunluğundan kaynaklanan stresle eve gidiyorlar her şeyi bağırarak, e biz de buraya geldiğimiz zaman bizden de her şeyi bağırarak yapmamızı bekliyorlar istiyorlar...”* şeklinde ifade ederek açıklamıştır. K18 kodlu katılımcı düşüncelerini ifade ederken çocuğun aileyi örnek aldığını bu nedenle akran zorbalığının önlenmesinde

öncelikle aileden başlanması gerektiğini “.... Çünkü çocuk ayna gibi, ne görürse onu uyguluyor, yani ben mesela bir başka arkadaşına şiddet uygulayan çocuğa sorduğumda hiç ummadığım ailelerin çocuklara da şiddet uyguladığını gördüm, duydum evde ve bunu veliyle paylaştığım zaman veli utandı sıkıldı, biz şaka yaptık işte öyle değildi gibi, kesinlikle aile eğer bu konuda çok ciddi bir eğitim alırsa hiç sorunlu çocuk olacağını sanmıyorum...” şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir. K4 kodlu katılımcı da akran zorbalığının önlenmesine yönelik olarak “...Ailede bitiyor bence iş. Çocuğun eline ne kadar geç telefonu tableti verirlerse, ne kadar hani onların ya aile gezmek için arkadaşlarıyla konuşmak için çocuğu eline sürekli telefon, o yüzden ailede başlar okulda devam eder...” şeklinde belirterek öncelikle aile ile iletişim ve velilere yönelik eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Hatta bu sürecin bir anda olmayacağını “...Ailede başlayacak aile bir yere kadar getirecek sonra okulda bu zaten onun meyvesini yiyecekler yiyeceğiz hep birlikte, öyle devam edecek yani bu bir süreç daha doğrusu bir sihirli değnek yok...” diyerek ifade etmiştir. K7 kodlu katılımcı da ifadelerinde “...her şeyin başı eğitimidir. Şiddet eğitimle önlenabilir ama belki psikolojik olarak arkadaşını duygusal olarak böyle rencide etmek genlerden de gelebilir o hani bazı aileler patavatsızdır kırıcıdır kırıcı olduğunda çocuk uyarılmamıştır. Onun için o gelir sınıfta bunu yapar, ama eğitimle tabi ki hepsinin törpüleneceğine inanıyorum...” şeklinde belirterek aileye yönelik eğitimin olması gerektiğini ifade etmiştir. Yine benzer bir şekilde K13 kodlu katılımcı da “...ailenin gerçekten hani size yardımcı olmak, size değil aslında çocuğuna yardımcı olması gerektiğini fark etmesi lazım yani bunu kabullenmesi lazım, en büyük şey orada sıkıntı yatıyor, çünkü aile bunu kabullenmek pek istemiyor açıkçası, şeye bakıyor hep benim çocuğum mu, benim bir şeyim mi ya da hani sanki onun çocuğuna odaklanmışsınız gibi bir algı çıkmaya başlıyor...” ifadelerini kullanmıştır. K15 kodlu katılımcı ifadelerinde velilerin eğitimine önem verilerek akran zorbalığının önlenilebileceğini “...veli eğitimine önlenabilir...milli eğitim bakanlığı da durumun farkında, çözmek için işte eğitimler aile eğitimleri aile okulları falan açıyor ama aileler henüz akran zorbalığının ne olduğunun çok fazla farkında bilincinde değiller, hala sana vurana sen de vur şeklinde çocuklarını eğitip öğretip gönderiyorlar okula, aile eğitimleri ile başlamalıyız...” şeklindeki ifadeleri ile dile getirmiştir. K10 kodlu katılımcı da akran zorbalığının önlenmesine yönelik olarak “...anne baba birlikteliği varsa anneden başlarsınız iletişime, sonra baba, artı ikisini birden, okul müdürü başkanlığında müdür yardımcısı, rehber öğretmense rehber öğretmen, ikisini beraber çağırırlar orada ailecek...” ifadelerini kullanarak sadece aile ile iletişim halinde olunmasını değil aynı zamanda okul, sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni gibi tarafların da olaya müdahil olması gerektiğini belirtmiştir.

Benzer bir ifadeye K14 kodlu katılımcı da katılmış ve “...Psikologdan destek alınabilir, anne baba psikoloğa gidebilir, çocuğu ortak tutum içinde hareket edebilirler, sınıf öğretmeni-anne baba-psikolog, birlikte hareket ederek düzene sokabilirler...” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. K16 kodlu katılımcı da benzer düşüncelere sahip olup “...çocuğun ailede ilk yetiştirildiği yer aile olduğu için aile çocuğunu sosyal bir çocuk olarak yetiştirmeli...okul devam ettirmeli...yaşanıyorsa veli ve öğretmen kendi arasında konuşarak çözülmüyorsa psikolojik yardım destek alarak...” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Katılımcılar arasında akran zorbalığının önlenmesine ilişkin olarak rehber öğretmenler ile görüşülmesini dile getiren K15 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak “...psikologlar belki hani aile ve sosyal politikalar Bakanlığı’ndan destek alınabilir uzman sosyologlar, Böyle bir kontrolsüz Gücün alttan geldiğini giderek arttığını ve yaygınlaştığını ailelere öğretirlerse çocuklara bizim müdahale etmemiz daha kolay olabilir...” şeklindeki düşüncelerini açıklamıştır. K18 kodlu katılımcı da benzer bir biçimde “...psikolog desteği ya da işte bu işin uzmanı olan, eğitim kitapları çok fazla kitap var kendilerini yetiştirecekleri işte bir eksiğimiz de o maalesef okumayan bir anne baba ve toplumuz, okuyor olsalar zaten birçok sorun ortadan kalkar. Okuyarak ya da işin uzmanı olan kişilerle destek alarak bu işi yönetebilirler...” şeklinde ifade ederek düşüncelerini aktarmıştır. Yine rehber öğretmenlerin akran zorbalığını önlemeye yönelik faaliyetlerinden bahseden K12 kodlu katılımcı “...rehber öğretmenlerin eğitimlerini ben çok önemsiyorum, yani çocuklara sınıf öğretmeninden farklı bir öğretmenin, onlar bu rehber öğretmeni çok zaten anlamıyorlar aslında ama onun yaptırdığı etkinlikler çok daha etkili oluyor...1 ders konuşsak ama onun yerine o etkinliği, bizim de var rehberlik etkinliklerimiz ama hele bir de çocuklar severse çok pozitif etkisi oluyor...” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Konu ile ilgili olarak K6 kodlu katılımcı da akran zorbalığının önlenmesine yönelik olarak “...Rehber öğretmenlerden destek alabiliriz, psikoloğa yönlendirebiliriz, olayın gerçek yüzünü öğrenilmesi için eğitilmiş kişilerden...” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Katılımcılar arasında drama/canlandırma yapılarak öğrencilerin akran zorbalığına yönelik davranışlarının önlenebileceğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. K17 kodlu katılımcı konu ile ilgili olarak “...Aynen, hepsini yani sınıfta içerisinde nasıl yapıyoruz işte birçok tekniği var onların, duygu topları da var örnek olaylar üzerinden gidiyor, canlandırmalar yapılıyor ve birçok özel tekniklerle psikolojik danışmanlar bunu

yapıyorlar...” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır. Bu konuda rehber öğretmenlerin desteğiyle bazı çalışmaların yapılabileceğini belirten K11 kodlu katılımcı “...birinci sınıf itibariyle ara ara özellikle rehberlik biriminin girip öğretmenin dışında bizde şöyle yapılıyor, 6 haftalık gerekirse hani çalışmalar yapılıyor illa gerekirse değil o olmadan önlemek çok daha önemli. Bence birinci sınıf itibariyle her sınıf seviyesinde işlenmesi gereken konulardan yani zorunlu kaldığında da değil de önceden bakın böyle bir durum var şeklinde bir çalışma yapılmasının çok kıymetli olduğunu düşünüyorum...Çünkü genelde ne yazık ki okullarda şu oluyor, olay oluyor ondan sonra müdahale ediyorsun o değil. Öncesinde keşke bi çalışma yapılsa o zaman çok daha güzel olur en azından azaltırız...” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. K1 kodlu katılımcı akran zorbalığının önlenmesine yönelik olarak “...dramatizasyon da bunla ilgili bir sınıfta yapılacak dramalar canlandırmalar da bazı konularda çocukları şaşırtır ve ters köşe yapabilir diye düşünüyorum...” diyerek drama/canlandırma yöntemiyle akran zorbalığının önlenebileceğini belirtmiştir.

Akran zorbalığının önlenmesine ilişkin olarak ceza sisteminin kullanılmasını dile getiren K9 kodlu katılımcı ifadelerinde “...Cezai bir yaptırımı yok, Eğitimde ceza olmalı yazın oraya, eğitimde ceza yok diyorlar ben özel eğitimde çalıştım eğitimde ceza var, olursa da güzel olur. Ceza olursa yani bu evet bu kesinlikle bakın...Karşılığını sorumluluğunu yaptığı davranışının sonucuna katlanmalı...” diyerek belirtmiştir.

TARTIŞMA

Bu araştırma, ilkokul öğretmenleri ve yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin algı, bilgi ve deneyimlerini Kartepe ilçesi örneğinde incelemiştir. Elde edilen bulgular, literatürdeki benzer nitelikteki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Araştırmada katılımcıların akran zorbalığını tanımlarken çoğunlukla fiziksel ve sözel zorbalık türlerine odaklandıkları, psikolojik, sosyal dışlama veya siber zorbalık gibi daha dolaylı ve güncel zorbalık biçimlerine ilişkin farkındalıklarının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Yaman ve Peker'in (2016) çalışmalarıyla örtüşmektedir; söz konusu çalışmada da öğretmenlerin siber zorbalık gibi yeni türlere dair yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya konmuştur.

Araştırma bulguları, akran zorbalığının tanımlanması, türlerinin bilinmesi ve müdahale yöntemlerinin uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin bilgi eksiklikleri bulunduğunu göstermektedir. Katılımcıların akran zorbalığını tanımlarken büyük ölçüde kişisel gözlemlerine dayalı yorumlar yapmaları, sistematik bilgi eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye'deki eğitim sisteminde akran zorbalığına yönelik kapsamlı bir öğretmen yetiştirme programının eksikliğini ortaya koymaktadır. Uluslararası literatürde, özellikle ABD, Kanada ve bazı Avrupa ülkelerinde, öğretmen eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme temelli programların zorbalıkla mücadelede etkili olduğu vurgulanmaktadır. Buna karşın, Türkiye'de öğretmenlerin konuya ilişkin eğitimi çoğunlukla hizmet öncesi süreçte sınırlı kalmakta, hizmet içi eğitimler ise sistematik bir yapıya kavuşmamaktadır.

Ayrıca, katılımcıların akran zorbalığına dair farkındalığı büyük oranda kişisel deneyimlere dayandığından, profesyonel bir bakış açısından uzak kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, akran zorbalığının türleri ve görünme biçimlerine ilişkin bilgi yetersizliği, müdahale sürecinde öğretmenlerin etkinliğini azaltmaktadır. Bununla birlikte, katılımcıların büyük bölümü zorbalığın nedenleri hakkında yapılan değerlendirmelerde ailevi etkenlerle ilişkilendirmiştir. Bu bulgu sistemsel faktörlerin göz ardı edildiğini göstermektedir ve aile içi iletişim, disiplin yöntemleri ve ebeveyn tutumlarının zorbalıkla ilişkisini vurgulayan araştırmalarla (Beran & Violato, 2004; Smith & Myron-Wilson, 1998) tutarlıdır. Ancak bu yaklaşımın, okul ortamı, akran ilişkileri ve medya gibi diğer önemli faktörleri göz ardı etmesi, öğretmenlerin zorbalık olgusuna sistemsel bir perspektiften yaklaşmadığını göstermektedir. Okul iklimi, sosyal medya, arkadaş grupları gibi diğer

etkenlerin göz önünde bulundurulmaması, çözüm önerilerinin eksik kalmasına neden olmaktadır.

Zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin büyük ölçüde bireysel çabalarla hareket ettiği, kurumsal destek ve rehberlik hizmetlerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın politika belgelerinde öğretmenlere merkezi bir rol atfedilmesine rağmen, sahada bu rolün yeterince desteklenmediğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin zorbalıkla başa çıkma yöntemleri genellikle disiplin temelli müdahalelerle sınırlı kalmaktadır. Halbuki etkili mücadele stratejileri, öğrencinin sosyal-duygusal gelişimini destekleyen ve rehabilite edici unsurlar içeren çok katmanlı yaklaşımları gerektirmektedir (Coloroso, 2003; Olweus, 1995).

Son olarak, araştırma bulguları, katılımcıların zorbalığın sonuçlarına ve uzun vadeli etkilerine dair farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Zorbalığın çocukların akademik başarılarının yanı sıra psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde derin etkiler yarattığı bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Messias vd., 2014; Cassidy vd., 2017). Bu farkındalık eksikliği, öğretmenlerin müdahale kararlarını geciktirebilmekte ve mağdur öğrencilerin daha uzun süre zarar görmesine neden olabilmektedir.

Genel olarak bu araştırma, öğretmen ve yöneticilerin akran zorbalığını tanıma, nedenlerini analiz etme ve çözüm üretme noktasında daha sistematik bir eğitim ve kurumsal destek ihtiyacında olduklarını açıkça göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Zorbalık insanlık tarihi boyunca sürekli karşılaşılan toplumsal bir sorundur. Toplum içerisinde güçlü olanın güçsüz olana yönelik fiziksel, sözel, sosyal, cinsel ya da teknolojinin gelişimi ile birlikte siber bir şekilde gerçekleşen bir durumdur. Arkadaş grupları içerisinde gerçekleşen zorbalık ise akran zorbalığı olarak dile getirilmektedir. Bu durum çocuğun oyun arkadaşları içerisinde olabileceği gibi günlük hayatının önemli bir kısmını geçirdiği okul çevresinde de olabilmektedir. Sınıf arkadaşı ya da teneffüslerde diğer sınıflardan bir ya da daha fazla kişi tarafından akran zorbalığına maruz kalılabilmektedir. Öğretmenler genellikle zorbalık olaylarını fark etme ve müdahale etme konusunda kilit rol oynayan kişilerdir. Ancak öğretmenlerin zorbalığa her zaman etkili bir şekilde karşı koyamadığı durumlarla da karşılaşılabilir. Bunun nedenleri olarak öğretmenlerin genellikle zorbalığın boyutunu hafife aldığı, görmezden geldiği ya da tamamen farkında olmadığı dile getirilebilir.

Öğretmenler zorbalığa karşı herhangi bir önlem almadıklarında, farkında olmadan zorbalık seviyelerinin artmasına katkıda bulunurlar ve bu da yıkıcı sonuçlara yol açabilir. Akran zorbalığını önlemeye yönelik en basit eylemler bile hiç olmamasından iyidir çünkü saldırgan davranışlarda bulunan çocuklar, yetişkinlerin müdahalede bulunmamasını davranışlarının zımnen onaylanması olarak yorumlayabilir. Gerçekten de kurbanlar için sistematik destek ve zorbalılar için cezalandırma içermeyen olumsuz bir okul iklimi olduğunda, kurbanlar korkmakta ve yardım arama olasılıkları azalırken, zorbalılar daha da cüretkâr hale gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda bilgi birikimlerinin olması önemlidir. Bu çalışma da literatürdeki ve uygulamadaki bu açığın kapanması adına gerçekleştirilmiş olup, sınıf öğretmenleri ve ilkökul düzeyindeki okul yöneticilerinin akran zorbalığı hakkındaki bilgi ve birikimlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Dile getirilen amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma teknikleri ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, bireylerin ya da toplulukların beşeri ve sosyal bir probleme yükledikleri anlamları keşfetmek ve kavramak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır. Burada da ilkökul düzeyindeki akran zorbalığının öğretmenler gözünden incelenmesi amacıyla bir olgunun incelenmesi gerçekleştirildiğinden, bireyin belirli bir olgu veya kavram hakkındaki duygu, düşünce ve anlayış ya da algılarının bilinmesini sağlayan nitel araştırma tekniklerinden olgubilimsel araştırma deseni tercih edilmiştir. Çalışma Kocaeli ili Kartepe ilçesindeki ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenliği ve okul

yöneticiliği yapan 18 eğitimci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubuna yönelik olarak akran zorbalığı kavramı, türleri, nedenleri, mücadele teknikleri, önlemeye yönelik politikalar ve akran zorbalığı ile ilgili eğitimci eğitimi hakkında açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu yönüyle görüşme yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde, araştırmacının yüz yüze gerçekleştirdiği bir görüşme olmuştur. Elde edilen bulgular içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, belirli temalar dâhilinde kodlanarak nicel veriye dönüştürülmüştür. Daha sonra elde edilen verileri desteklemek için görüşme formunda bulunan yanıtlar incelenmiştir.

Çalışmada öncelikle akran zorbalığının tanımlanmasına ilişkin katılımcıların düşünceleri araştırılmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara göre akran zorbalığı şiddet ve baskı kelimeleri ile tanımlanmaktadır. Bununla birlikte akran zorbalığının tanımlanmasında empati yoksunluğu, bencillik ve ego gibi kavramların kullanıldığı da görülmüştür. Bu açıdan katılımcılar akran zorbalığının genellikle fiziksel şiddet ile ilişkisine odaklanmışlardır. Buna karşın akran zorbalığının, sözel, duygusal/psikolojik, cinsel, siber ve sosyal şeklinde uygulanması da olmaktadır. Katılımcıların genel itibarıyla okul içerisinde karşılaştıkları akran zorbalıklarından etkilenecek, fiziksel şiddet özelinde kavramı değerlendirdikleri düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir durum, katılımcıların akran zorbalığını nasıl sınıflandırdıkları ve hangi davranışların akran zorbalığı kapsamına girdiğidir. Katılımcılar burada fiziksel şiddet, sözel ve duygusal/psikolojik davranışların akran zorbalığı kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bir önceki tanımlamaya ilişkin bulgular ile paralel bir şekilde bir sonuca ulaşarak katılımcılar, burada da fiziksel şiddet uygulanmasının akran zorbalığı kapsamına girmesini çokça dile getirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların yarısından fazlası akran zorbalığı kapsamına girecek olan davranışlarda sadece fiziksel ve sözel davranışları dile getirmişlerdir. Katılımcıların akran zorbalığı kapsamına girecek hareketleri ifade etmelerinde sosyal ve duygusal/psikolojik davranışlar da bulunmaktadır. Fakat bunları dile getiren katılımcı sayısı fiziksel ve sözel davranışları dile getirenlere göre oldukça azdır. Ayrıca cinsel zorbalığı hiçbir katılımcı dile getirmezken siber zorbalığı sadece bir katılımcı dile getirmiştir. Siber zorbalığı dile getiren katılımcının yurtdışı görevlendirmesinde siber zorbalık üzerine eğitim almasının bu cevabın verilmesinde katkısı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların

cinsel zorbalık ile ilgili herhangi bir söylemde bulunmamaları, eğitim vermiş oldukları düzeyin ilkökul düzeyi olmasından kaynaklanabilir. Genel olarak akran zorbalığının sınıflandırılması ve hangi hareketlerin akran zorbalığı kapsamında değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili bulgulara gelinirse, katılımcıların akran zorbalığını genellikle fiziksel ve sözel zorbalık şeklinde tanımladıkları ve buna ilişkin hareketlerin/davranışların akran zorbalığı kapsamında değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen ve akran zorbalığının türleri hakkındaki bilgilerini ölçmeye çalışan soruya karşılık olarak elde edilen bulgular incelendiğinde, bir önceki paragrafta açıklandığı üzere, katılımcıların yine fiziksel ve sözel zorbalık türünü ağırlıklı olarak dile getirdikleri belirtilebilir. Dile getirilen akran zorbalığı türlerinin yarısından fazlası fiziksel ve sözel zorbalıktır. Fakat burada duygusal/psikolojik ve sosyal zorbalık türünden de bahsedilmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında akran zorbalığının türü olarak siber zorbalığı dile getirenler de bulunmaktadır. Burada katılımcılar arasında akran zorbalığı hakkında derinlemesine bilgi sahibi olanlar olduğu gibi sadece yüzeysel olarak sözel ve fiziksel şiddet kapsamında akran zorbalığını açıklayacak katılımcılar da bulunmaktadır. Elde edilen bulguların bu denli ayrışması bu sonuca ulaşılmasına neden olmuştur.

Katılımcıların akran zorbalığına yönelik eğitim alma durumları incelendiğinde, çoğunluğunun herhangi bir eğitim almadığı görülmüştür. Eğitim alanların ise daha sonradan kendi çabaları ile eğitim aldıkları ya da akran zorbalığı özelinde olmasa da psikolojik/pedagojik eğitimler içerisinde akran zorbalığı hakkında bilgi edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akran zorbalığına ilişkin eğitim aldıklarını belirten katılımcıların dahi bu eğitimi yeterli görmedikleri, eğitimlerin süreklilik arz etmesi gerektiği ve hem öğrenci profiline göre hem de zamanın getirdiklerine göre eğitimlerin çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar meslektaşlarının akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerinin ise görece olarak daha fazla yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu durum katılımcıların meslektaşlarına yönelik pozitif bir düşünce ile dile getirilmesi sonucunda ortaya çıkabilmektedir. Büyük bir çoğunluğunun kendi bilgi birikiminin yeterli olmadığını belirtmesine karşın meslektaşlarının bilgi birikiminin yeterli olduğunu belirtmesi, mesleki korumacılık olarak da dile getirilebilir.

Çalışmada akran zorbalığı ile mücadeleye ilişkin olarak katılımcıların görüşleri de incelenmiştir. Katılımcılar bu konuda birbirine yakın cevaplar vermiş olsa da bazı farklılıkların olduğu belirtilebilir. Genel itibarıyla akran zorbalığı ile mücadelede olayların

taraflarıyla görüşülmesi gerektiği dile getirilmiştir. Akran zorbalığı yapan zorba ve akran zorbalığına maruz kalan kurban ile görüşülmesi ve iletişim halinde olunması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar arasında veli ile görüşme, okul aile birliği içerisinde tartışma ve idareciler ve rehber öğretmen/sınıf öğretmeni olarak zorba ve kurban ile görüşülmesi gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Burada katılımcıların ikiye ayrıldığı fakat genel itibarıyla görüşme, konuşma, istişare etme gibi iletişim kanallarının kullanılması ile sonuca ulaşabileceklerini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Katılımcılar, akran zorbalığının nedenlerini genel itibarıyla aileye bağlamışlardır. Büyük bir çoğunluk, çocuklarda gördükleri zorbalıkların nedeni olarak aile yapısı, aile içi iletişimsizlik, ebeveynlerin çocuklara karşı tutumu ve çocukların yanındaki uygunsuz davranışlarını, akran zorbalığına iten neden olarak görmektedir. Bununla birlikte çocukların çevrelerinden etkilendiklerini, sosyal medya ve dijital medya kanalları aracılığıyla zorbalığa itildiklerini dile getiren katılımcılar da bulunmaktadır. Akran zorbalığının nedenleri içerisinde yansıtma/özenme davranışlarının olduğu gibi psikolojik rahatsızlıktan dolayı akran zorbalığına meyiletme davranışlarının da olabileceği ifade edilmiştir. Genel olarak bulgular değerlendirilirse, katılımcıların dörtte üçü çevre ve ailenin, akran zorbalığına neden olduğunu belirtmiştir. Buradaki bulgular, akran zorbalığının tanımlanması ve türlerine ilişkin bulguları ile incelenmelidir. Çünkü katılımcıların büyük bir çoğunluğu akran zorbalığını fiziksel ve sözel zorbalık olarak tanımladıklarından, burada da en büyük etkenin aile ve çevre olduğunu belirtmeleri olağandır.

Son olarak katılımcılara akran zorbalığının önlenmesine ilişkin düşünceleri sorulduğunda katılımcılar, sınıf öğretmenin görüşmesi ve takibini, aile ile görüşülmesi ve veli eğitimlerinin verilmesini, rehber öğretmen ya da uzmanlar ile görüşülmesi gerektiğini, olumsuz sonuçların çocuklara açıklanması gerektiğini, dramalar/canlandırmalar yoluyla akran zorbalığının kötü bir davranış olduğunu açıklamalarını ve ceza sisteminin uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Burada dile getirilen en büyük seçenek sınıf öğretmenin takibi ve öğrenci ile iletişim halinde kalarak akran zorbalığının önlenmesi seçeneğidir. Katılımcılar, gün içerisindeki vakitlerinin büyük bir çoğunluğunu sınıf öğretmenleri ile geçirmektedirler. Bu açıdan akran zorbalığının önlenmesine ilişkin, öğrencilerin tutum ve davranışlarını takip edebilecek en eğitilmiş ve uzman kişiler sınıf öğretmenleridir. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığının

önlenmesindeki sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişimini olumsuz etkileyen akran zorbalığını önlemede öğrencilere empati, iletişim becerileri ve çatışma çözme yollarını öğretmek amaçlanmalı, öğretmenlerin öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler kurması teşvik edilmelidir.

Ailenin akran zorbalığı hakkında bilgi sahibi olmaması, hangi davranışların akran zorbalığına gireceğini bilmemesi, öğrencinin zorbalık yaptığında tepkisiz kalmasına neden olabilecektir. Bu nedenle ailelerin eğitim yoluyla akran zorbalığı hakkında bilgilerinin artırılması, önleyici politikalar olacaktır. Okulların, ailelere yönelik düzenleyeceği seminerler ve rehberlik hizmetlerine ilave olarak ailelere çocuklarını akran zorbalığına karşı izleme konusunda yönlendirme yapılması da kriz yönetiminde önemli bir rol oynayabilir.

Çalışmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların akran zorbalığı hakkındaki bilgi birikimlerinin heterojen bir şekilde dağılım gösterdiği belirtilebilir. Kimi katılımcıların derinlemesine bilgi ve birikiminin olduğu dile getirilebilir. Katılımcıların yaşlarının oldukça yüksek olması, akran zorbalığı kavramı ile tanışmalarını da geciktirmiştir. Çünkü görüşme sırasında katılımcılar arasında akran zorbalığı kavramını kabul etmeyenlerin olduğu görülmüştür. Bunun yerine fiziksel şiddet ya da sadece şiddet kavramını kullanan katılımcılar bulunmaktadır. Ayrıca akran zorbalığı hakkındaki bilgilerini sadece tecrübeleri ile elde etmiş katılımcılar da bulunmaktadır. Akran zorbalığı türleri ve kapsamına dair görüş alınırken, katılımcıların yaşamış oldukları olaylardan yola çıkarak akran zorbalığı hakkında bilgi verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak katılımcılar özelinde fakat tüm sınıf öğretmenlerini kapsayacak şekilde akran zorbalığının teorik arka planını verebilecek eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Uygulamada oldukça tecrübeli olan öğretmenlere yönelik olarak teorik bilginin de aktarılması, akran zorbalığının önlenmesine büyük katkı sunacaktır. Bu eğitimlerin süreklilik arz etmesi ve ücretsiz olarak planlanması hem öğrenciler hem de öğretmenler adına yararlı olacaktır. Bununla birlikte akran zorbalığının sonuçlarını ve kötü bir davranış biçimi olduğunu, değerler eğitimi olarak öğrencilere verilmesi, akran zorbalığının önlenmesinde etkili olacaktır. Gelecekte yapılması planlanan çalışmalara yönelik olarak ise, çalışma grubunun farklı il ve ilçeleri kapsamış olduğu, katılımın daha yüksek olduğu çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca katılımın artması ile

birlikte farklı il ve ilçelerin karşılaştırılabileceği nicel analiz tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın sonuçları, ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bulgularla benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. İlk olarak hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarda akran zorbalığının genellikle fiziksel ve sözel şiddetle tanımlandığı görülmektedir. Örneğin, Çetin (2015) ve Olweus (1993) gibi uluslararası önemli araştırmacılar, akran zorbalığının en yaygın türlerinin fiziksel ve sözel zorbalıklar olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu araştırmada da katılımcıların akran zorbalığını çoğunlukla bu iki türle ilişkilendirmesi, bu ortak anlayışı doğrulamaktadır.

Akran zorbalığının nedenleri konusunda, katılımcıların aile yapısı ve çevresel faktörleri işaret etmesi, uluslararası araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ancak, uluslararası literatür, özellikle Batı toplumlarında siber zorbalık ve duygusal zorbalık gibi daha az görülen türlerin daha fazla araştırıldığını ve eğitim müfredatlarına dahil edildiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan, uluslararası düzeyde akran zorbalığının daha geniş bir spektrumda ele alındığı söylenebilir.

Eğitim ve müdahale stratejileri konusunda ise, ulusal ve uluslararası literatürde belirgin benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmada, katılımcıların akran zorbalığı ile mücadele için sınıf öğretmenlerinin, ailelerin ve okul yöneticilerinin iş birliği yapması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bu görüş, Uluslararası Okul Psikolojisi Derneği (ISPA) tarafından yapılan çalışmalarda da öne çıkmıştır. Ancak, ulusal çalışmalar çoğunlukla öğretmenlerin eğitimi üzerine odaklanmışken, uluslararası düzeyde daha kapsamlı bir müfredat geliştirilmesi ve öğrencilere yönelik empati geliştirme programlarının önemine vurgu yapılmaktadır. Örneğin, ABD ve Kanada’da, okullarda akran zorbalığını önlemeye yönelik kapsamlı programlar ve eğitim modülleri uygulanmaktadır. Uluslararası literatür, zorbalığa karşı çok yönlü bir yaklaşımın önemini belirtirken, bu araştırmada da öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu konuda daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları ve bilgilerini artırmalarının gerektiği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, akran zorbalığı ile mücadelede öğretmen eğitimi ve çok yönlü yaklaşımın önemi her iki düzeyde de benzer şekilde vurgulanmaktadır, fakat ulusal düzeyde eğitim eksiklikleri hala belirgin bir sorun olarak kalmaktadır. Bu karşılaştırmalar, akran zorbalığı konusunda genel bir farkındalığın arttığını ve bu sorunun çözülmesi için

eğitim, aile ve okul iş birliğine dayalı yaklaşımların önemli olduğunu göstermektedir. Ancak, ulusal literatürde hala öğretmenlerin eğitime yönelik eksikliklerin bulunduğu ve bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin bilgi, farkındalık ve müdahale yeterliliklerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Katılımcıların zorbalıkla mücadelede çoğunlukla bireysel çabalarına dayandıkları, sistematik ve kurumsal destek mekanizmalarının ise yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin akran zorbalığının türleri, nedenleri ve uzun vadeli etkileri hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları, mesleki deneyimlerine rağmen eğitimsel ve uygulayıcı destek konusunda eksiklik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin daha etkili ve bilinçli bir şekilde zorbalıkla mücadele edebilmeleri, okul ortamının daha güvenli ve kapsayıcı bir yapıya kavuşabilmesi için aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1.Öğretmen Eğitimi: Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitim programlarına akran zorbalığı ile ilgili kapsamlı içerikler eklenerek, öğretmenler zorbalık türleri, nedenleri ve başa çıkma stratejileri konusunda donanımlı hale getirilebilir.

2.Çok Paydaşlı Müdahale Planları: Öğretmen, yönetici, aile ve rehberlik birimleri arasında iş birliği sağlayacak okul temelli zorbalıkla mücadele protokolleri geliştirilebilir.

3.Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları: Öğrencilere empati, öfke kontrolü ve problem çözme becerileri kazandıracak sosyal-duygusal öğrenme programları yaygınlaştırılabilir.

4.Aile Eğitimi: Ailelerin zorbalık konusunda farkındalıklarını artıracak seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenerek, aile-okul iletişimi güçlendirilebilir.

5.Politika Geliştirme: Millî Eğitim Bakanlığı, okullarda akran zorbalığını önlemeye yönelik zorunlu politika ve yönergeler belirleyip, uygulamaları düzenli olarak denetleyebilir.

6.Rehberlik Hizmetlerinin Güçlendirilmesi: Okullarda rehberlik servislerinin aktif olarak zorbalıkla mücadelede yer alması, gizlilik ve güvenlik ilkelerine dayalı başvuru mekanizmalarının geliştirilebilir.

7.Siber Zorbalığa Yönelik Eğitimler: Özellikle dijital iletişim araçlarının yaygınlaştığı günümüzde, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik siber zorbalık farkındalığı artırılarak, etkili mücadele stratejileri oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. G. (2010). Peer abuse in children aged 7-14 and their own solutions. *Theoretical Education Science*, 3 (2), 13-26.
- Anderson, S., & Swiatowy, C. (2008). Bullying Prevention In The Elementary Classroom Using Social Skills. Master thesis for Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. , Chicago, Illinois.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine*, 40, 717-729.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118, 130-138.
- Arsenio, W. & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Atalay, A. (2010). *The relationship between showing peer bullying and being exposed to peer bullying with gender, age, socioeconomic level, parental attitudes, friendships and self-esteem* (Master's Thesis). Diyarbakır: Dicle University, Institute of Social Sciences.
- Atik, G (2013) Student And School Level Factors In Victimization Of Middle School Students: An Ecological Perspective, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: A critical review of self-report instruments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3232-3238.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99.
- Ayas, T. (2019). *Preventing bullying in schools* (4. Edition). Ankara: Vizetek Publishing.
- Ayaz Alkaya S. & Avşar, F. (2017). Examination of School-Age Children's Peer Bullying Status and Assertiveness Levels and Related Factors. *Journal of Education and Research in Nursing*, 14(3).
- Aypay, A., Durmuş, E., & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 9(43), 1389-1396.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27, 713-732.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social psychology of education*, 8, 263-284.
- Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.

- Başar, M., & Çetin, Ö. (2013). İlk ve orta öğretim öğrencilerinin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve bu davranışları öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *E-Journal of New World Science Academy*, 8(4), 471-488.
- Başaran, Y. K. (2024). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 480-495.
- Beran, T. N., & Violato, C. (2004). A model of childhood perceived peer harassment: Analyses of the Canadian national longitudinal survey of children and youth data. *The Journal of Psychology*, 138(2), 129-148.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27(1), 90-126.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological bulletin*, 106(1), 59.
- 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.
- Bernstein, J. Y. & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying: a victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-499.
- Besag, V. (1995). *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies And Victims In School. A Guide to Understanding and Management*. Philadelphia: Open Universtiy Press.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools. A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Bilik, M. B. (2019). Liselerde akran zorbalığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 557-563.
- Bjereld, Y., Augustine, L., & Thornberg, R. (2020). Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. *Children and youth services review*, 119, 105528.
- Bjereld, Y., Daneback, K., & Petzold, M. (2017). Do bullied children have poor relationships with their parents and teachers? A cross-sectional study of Swedish children. *Children and Youth Services Review*, 73, 347–351.
- Bogart, L. M., Elliott, M. N., Klein, D. J., Tortolero, S. R., Mrug, S., Peskin, M. F., Davies, S. L., Schink, E. T., & Schuster, M. A. (2014). Peer victimization in fifth grade and health in tenth grade. *Pediatrics*, 133, 440-447.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The journal of early adolescence*, 19(3), 341-362.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on human development. R. K. Silbereisen, K. Eyferth, & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context: Problem behaviour and normal youth development* (ss.. 287-309). New York: Springer.

- Büker, H., & Uludağ, Ş. (2010). Effects of violent video games on children and young people: an assessment of aggression, violence and crime. *Journal of Forensic Sciences*, 9(4), 54-75.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197.
- 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.
- Cash, T. F., & Fleming, E. C. (2002). The impact of body image experiences: development of the body image quality of life inventory. *International Journal of eating disorders*, 31(4), 455-460.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2017). Adversity in University: Cyberbullying and Its Impacts on Students, Faculty and Administrators. *International Journal of Environmental Research and Public Health*; 8 (14), 888-895.
- Chen, C. J., & Zhi, T. J. (2017). The influencing factors and long-term mechanism of bullying prevention in schools: Analysis on bullying behavior of adolescent in 2015. *Research in Educational Development*, 37(20), 31-41.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgement: Volume 2, Standard issue scoring manual* (Vol. 2). Cambridge university press.
- Colby, A., Gibbs, J., Lieberman, M., & Kohlberg, L. (1983). A longitudinal study of moral judgment: A monograph for the society of research in child development. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Coloroso, B. (2003). *The Bully, the Bullied, and the Bystanders: from preschool to high school: How parents and teachers can help break the cycle of violence*. United States, New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Colorosso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper Resource.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5, 299-310.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly*, 25(2), 65.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419-426.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crain, W. (2015). *Theories of development: Concepts and applications*. Routledge.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education*, 77(1), 60-81.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583.
- Delikara, İ. (2002). Investigation of the relationship between adolescent peer relationships and criminalized behaviors. *I. In Proceedings of the National Symposium on Children and Crime: Causes and Prevention Studies* (ss. 147-160). Ankara: Turkey Foundation for Freedom for Children Again.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Demirel, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı düzeyleri ile problem çözme becerileri, akran zorbalığı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demosthenous, H. T., Bouhours, T., & Demosthenous, C. M. (2002). Socioeconomic status and youth aggression in australia. *Youth Studies Australia*, 21(4), 11-15.
- Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-32.
- Doğan, A., & Vural Yüzbaşı, D. (2021). *Akran Zorbalığı*. Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Donnellan, C. (2006). *Bullying issues*. Independence Educational Publishers.
- Dow-Fleisner, S., Leong, A. D., & Lee, H. (2023). The interaction between peer bullying and school connectedness on youth health and wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 155, 107147.
- Dölek, N. (2002). *Investigation of bullying behaviors in students and a preventive program model*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eminoğlu, M. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlık ile akran zorbalığı arasında psikolojik sağlamlığın aracı rolü (Yüksek lisans tezi) Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Ertesvag, S. K. (2016). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 42(5), 826-850.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, 32(3), 365-383.

- Espelage, D. L., Rose, C. A. and Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299-311.
- Eşkisü, M. (2014). The relationship between bullying, family functions, perceived social support among high school students. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 159, 492-496.
- Faris, R., & Felmlee, D. (2014). Casualties of social combat: School networks of peer victimization and their consequences. *American Sociological Review*, 79(2), 228-257.
- Farrell, A. H., Provenzano, D. A., Dane, A. V., Marini, Z. A., & Volk, A. A. (2017). Maternal knowledge, adolescent personality, and bullying. *Personality and individual differences*, 104, 413-416.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.
- Felipe, M. T., García, S. d., Babarro, J. M., & Arias, R. M. (2011). Social Characteristics in bullying Typology: Digging deeper into description of bully-victim. . *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 29 (2011) , 869 – 878.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., & Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *BMJ*, 344.
- Flannery, D. J., Scholer, S. J., & Noriega, I. (2023). Bullying and school violence. *Pediatric Clinics*, 70(6), 1153-1170.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influence on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991.
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16(2), 165-179.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology*, 41(4), 235-284.
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 44, 492-497.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132, 720-729.

- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 33(5), 467-476.
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of school psychology*, 51(4), 469-485.
- Gomez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ruiz, R. O. (2016). Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse and Neglect*, 51, 132-143.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The journal of experimental education*, 62(1), 60-71.
- Gökler, R. (2007). İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Doktora tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal*, 91(3), 279-288.
- Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, I., Siğirli, D., & Vural, A. P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatr Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?. *Journal of School Psychology*, 52(5), 479-493.
- Hakan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin farklı zorbalık türleri ile karşı karşıya kalma sıklığının ve boyun eğme davranışı ile durumluk-sürekli öfke ile ilişkisinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 54-71.
- Hamm, M. P., Newton, A. S., Chisholm, A., & Shulhan, J. (2015). Prevalence and Effect of Cyberbullying on Children and Young People: A Scoping Review of Social Media Studies. *JAMA pediatrics*;169 (8), 770- 777.
- Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5540-5564.
- Harris, S., & Petrie, G. F. (2003). *Bullying: The bullies, the victims, the bystanders*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press.
- Harris, S., Petrie, G., & Willoughby, W. (2002). Bullying among 9th graders: An exploratory study. *NASSP Bulletin*, 86(63), 3-14.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Healy, K. L. and Sanders, M. R. (2014). Randomized controlled trial of a family intervention for children bullied by peers. *Behavior Therapy*, 45(6), 760-777.

- Hendricks, L., Lumadue, R., & Waller, P. L. (2012). The Evolution of Bullying to Cyber Bullying: An Overview of the Best Methods for Implementing a Cyber Bullying Prevention Program. *National Forum Journal Of Counseling And Addiction*; 1 (1), 1-10.
- Hill, W. F. (1977). *Learning: A survey of psychological interpretations*. Thomas Y. Crowell.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda Zorbalık ve Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesinin Yönetimi (Muğla Merkez İlçe Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Huang, L., & Zhao, D. C. (2020). The impact assessment of school bullying on students' educational performance—Evidence from PISA 2015 Beijing-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (China). *Educ. Econ*, 36, 31-41.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1), 39.
- Huston, A. D. (2018). Social learning theory: Bullying in schools. *Kumseong Gakuin University Book of Proceedings*, 14(2), 68-74.
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2015). Does parental monitoring moderate the relationship between bullying and adolescent nonsuicidal self-injury and suicidal behavior? A community-based self-report study of adolescents in Germany. *BMC public health*, 15, 1-8.
- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 89(1), 47.
- Johnson, E. (2008) Ecological Systems and Complexity Theory: Toward an Alternative Model of Accountability in Education Complicity: An International Journal of Complexity and Education, 5.
- Johnston, T. M., Brezina, T., & Crank, B. R. (2019). Agency, self-efficacy, and desistance from crime: an application of social cognitive theory. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 5, 60-85.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Jung, H. O., Kim, H. S., Jung, H. O., & Kim, H. S. (2014). Effects of a Positive Peer Relationship Training Program on Self-Esteem, Bullying, and Depression for Children in Early Adolescence. *Child Health Nursing Research*, 20(3), 133-141.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231- 1237.

- Kaliampou, G., Katsigiannis, K., & Fantzikou, X. (2022). Aggression and bullying: a literature review examining their relationship and effective anti-bullying practice in schools. *International journal of educational innovation and research*, 1(2), 89-98.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *BMJ*, 319, 348-351.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaman-Kepenekçi, Y., & Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Karataş, H. (2011). *İlköğretim okullarında zorbalığa yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karataş, M., & Ünalınış, A. (2019). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında yaşanan akran zorbalığının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 381-396.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 207-227.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Bullying in primary schools through the eyes of students, parents and teachers. *Elementary Online*, 7(2), 485-495.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). Bullying and School Climate from the Aspects of the Students and Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (36).
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2012). Perceptions of primary school students about the causes of bullying. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1).
- Kırbaşı, Ş., Taşmektepligil, Y., & Üstün, A. (2007). Ortaöğretimde gençleri şiddete yönelten nedenler ve şiddeti engellemede spor aktivitelerinin rolünün incelenmesi: Amasya ili örneği. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 177-185.
- Kızmaz, Z. (2006). A theoretical approach to the roots of violence behaviors at schools. *Journal of Social Science*, 30, 47-70.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., & Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 40-49.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child development*, 83(2), 637-650.
- Koç, Z. (2006). Predicting bullying levels of high school students (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Koç, Z. (2007). Çocuk ve ergenlerde okul zorbalığının toplumsal nedenleri. *İlköğretim Eğitimcileri Dergisi*, 12, 32-37.
- Kohlberg, L. (1971) *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basel, NY: Karger.
- Köiv, K. (2012). Attachment styles among bullies, victims and uninvolved adolescents. *Psychology Research*, 2(3), 160-165.
- Koo, H. (2007). A Time Line of the Evolution of School Bullying in Differing Social Contexts . *Asia Pacific Education Review*; 8 (1), 107-116.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin*; 140(4), 1073-1137.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2004). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*; 44(5), 479-488.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal Of The International Society For Research On Aggression*, 27(2), 102-110.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Papastyliaou, D., & Papadatou-Pastou, M. (2013). Improving the school learning environment to reduce bullying: An experimental study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 453-478.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (2003). Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child development*, 74(3), 752-768.
- Lane, D. A. (1989). Bullying in School: The Need for an Integrated Approach. *School Psychology International*; 10 (3), 211-215.
- Le Menestrel, S. (2020). Preventing bullying: Consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development*, 15(3), 8-26.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools: A guide for teachers and other professionals*. Sage.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australian Journal of Educational Technology*, 23 (2007), 435-454.
- Livingston, J. A., Derrick, J. L., Wang, W., Testa, M., Nickerson, A. B., Espelage, D. L., & Miller, K. E. (2019). Proximal associations among bullying, mood, and substance use: A daily report study. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2558-2571.

- Maier, S. L., Curran, D. J., & Renzetti, C. M. (2012). *Women, Men, and Society*. Pearson Higher Ed.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., & Cura, Y. L. C. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- Matson, J. L., Matson, M. L. and Rivet, T. T. (2007). Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: An overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.
- Messias, E., Kindrick, K., & Castro, J. (2014). School bullying, cyberbullying, or both: correlates of teen suicidality in the 2011 CDC Youth Risk Behavior Survey. *Comprehensive psychiatry*; 55 (5), 1063–1068.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103(3), 324.
- Mills, T. M. (1953). Power relations in three-person groups. *American Sociological Review*, 18(4), 351-357.
- Mischel, J., & Kitsantas, A. (2020). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 23(1), 51-72.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347.
- Mishna, F., Newman, P. A., Daley, A., & Solomon, S. (2009). Bullying of lesbian and gay youth: A qualitative investigation. *The British Journal of Social Work*, 39(8), 1598-1614.
- Monks, C. P., Ortega-Ruiz, R., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2008). Peer victimization in multi-cultural schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 507-535.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and violent behavior*, 14(2), 146-156.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L., Unger, J. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315-335.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 15- 28.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British journal of educational psychology*, 72(1), 105-118.
- Nikolaou, D. (2017). Does cyberbullying impact youth suicidal behaviors? *Journal of Health Economics*; 56 (1), 30-46.

- Nordling, J. K. (2014). *Pathways to bullying: Early attachment, anger proneness, and social information processing in the development of bullying behavior, victimization, sympathy, and anti-bullying attitudes*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa City, Iowa.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK; Cambridge, USA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Huessmann, L. R. (Ed.). *Aggressive Behavior..* New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (1999). Bullying in Norway. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A crossnational perspective*. Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (ss.3–20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. A. (2010). Bullying in schools: facts and intervention. *Kriminalistik*; 64(6), 1-17.
- Özbek, Ö. Y. & Taneri, P. O. (2022). Akran zorbalığı ve zorbalık türleri. Ö. Y. Özbek ve P. O. Taneri (Ed.) *Bibliyoterapi kullanarak akran zorbalığı ile mücadele: Kapsayıcı bir eğitim stratejisi içinde* (ss. 1-32). Anı Yayıncılık.
- Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Özteke, N., & Ural, B. (2010). Okulda zorbalık. *Ankara: Kök Yayıncılık*.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal Of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078.
- Poteat, V. P., & Espelage D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims*, 20(5), 513-528.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*, London: Jessica Kingsley. *The Journal of Educational Enquiry*.

- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: what victims say. *International journal of environmental research and public health*, 17(7), 2338.
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*; 14(4), 441-455.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Ronald, E. (1989). *Bullying: The Scandinavian research tradition*. London: Trentham Books.
- Rosa, E. M. & Tudge, J. (2013), Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5, 243-258.
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995, June). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Sanders, C. E. (2004). *What is bullying?* C. E. Sanders and G. D. Phye (Ed.), *Bullying: Implications for the classroom*. Elsevier Science & Technology.
- Sawyer, J. L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795-1803.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Horwood, J., Hollis, C., Gunnell, D., Lewis, G., Thompson, A., Zammit, S., Duffy, L., Salvi, G., & Harrison, G. (2009). Prospective study of peer victimization in childhood and psychotic symptoms in a nonclinical population at age 12 years. *Archives of General Psychiatry*, 66, 527-536.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Seçer, İ. (2014). Grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılarına ve kullandıkları baş etme stratejilerine etkisi (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Seyitoğlu, M. & Gül, Ş. (2016). Akranlar gibi geçinelim. *Marmara Bölgesi Bilgi Notu: İstanbul*.
- Shore, K. (2009). Preventing bullying. *Education Digest*, 75(4), 39-44.
- Smith, C. A. (2004). Raising Courageous Kids: Bullying Facts. *Early Child Development and Care*; 182(3-4), 383-400.
- Smith, P. K. (Ed.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Psychology Press.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-208.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*. 26, 1-9.

- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.
- Smith, P. K., & Thompson, D. (1991). Practical approaches to bullying. London: David Fulton.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P., Almeida, A., Araki, H., Wenxin, Z. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, 120, 397-404.
- Sourander, A., Ronning, J., Brunstein-Klomek, A., Gyllenberg, D., Kumpulainen, K., Niemela, S., Helenius, H., Sillanmaki, L., Ristkari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J., & Almqvist, F. (2009). Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: Findings from the Finnish 1981 Birth Cohort Study. *Archives of General Psychiatry*, 66, 1005-1012.
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., Button, K. S., Lewis, G., & Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and Anxiety*, 31, 574-582.
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: A short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, iFirst*, 1-10.
- Strassberg, Z., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E. (1994). Spanking in the home and children's subsequent aggression towards kindergarten peers. *Development and Psychopathology*, 6, 445-461.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-15.
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. SAGE Publications Ltd.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. D. L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Şirvanlı Özen, D. (2010). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş ve içe yönelim türü problem davranışlar ile ilişkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 5-12.
- Takış, Ö. (2007). Ortaöğretim kurumlarında zorba davranışlarla başa çıkmaya yönelik geliştirilen programın etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171, 777-784.
- Tattum, D. (1989) 'Bullying – a problem crying out for attention' *Pastoral Care in Education*, 7(2), 21-5.
- Taylor, S. E., & Crocker, J. (2022). Schematic bases of social information processing. In *Social cognition* (pp. 89-134). Routledge.
- Tekce, T. (2019). *İlkokul çocuklarında akran zorbalığı ve arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Tezcan, T. (2015). Lise gençliği ve akran zorbalığı: İstanbul Örneği. İstanbul: Genç Hayat Yayınları.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., & Meyers, J. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*; 13(3), 247-252.
- Topcu, Ç., & Erdur-Baker, Ö. (2012). Affective and cognitive empathy as mediators of gender differences in cyber and traditional bullying. *Social Psychology International*, 33(5), 550-561.
- Totan, T. (2007). Okulda zorbalığın önlenmesinde eğitimcilere ve ailelere öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 191-200.
- Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Totan, T., (2008). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Trigueros, R., Sanchez-Sanchez, E., Mercader, I., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Morales-Gázquez, M. J., ... & Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students. *International journal of environmental research and public health*, 17(12), 4208.
- 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).
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Losel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/metaanalytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80-89.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 468-483.

- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of educational psychology*, 110(8), 1192.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Vieno, A., Gini, G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health*, 81, 393-399.
- Walther, J. B. (2008). Social information processing theory. *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives*, 391.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, 45(4), 368-375.
- Warwick, I., Chase E., Aggleton, P., Sanders, S. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for Action* (Research Report No.594). London: Department for Education and Skills.
- Wei, C., Yu, C. F., Zhao, C. H., Wang, Z. Y., Liu, Y., & Wang, J. (2016). The mediating role of school belonging between the school atmosphere and the academic performance of left-behind children. *Chin. J. School Health*, 7, 1103-1105.
- Who (2019). School-based violence prevention: a practical handbook. World Health Organization.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *Bmj*, 313(7048), 17-19.
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289-300.
- Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M., & Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: A prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 271-282.
- Wójcik, M. and Hełka, A. M. (2019). Meeting the needs of young adolescents: ABBL antibullying program during middle school transition. *Psychological Reports*, 122(3), 1043-1067.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24, 1958-1970.
- Xu, Z., & Fang, C. (2021). The relationship between school bullying and subjective well-being: The mediating effect of school belonging. *Frontiers in psychology*, 12, 725542.

- Yaman, E., Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). Okul zorbalığı ve siber zorbalık (1. Baskı). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yen, C. F., Huang, M. F., Kim, Y. S., Wang, P. W., Tang, T. C., Yeh, Y.C., ... & Yang, P. (2013). Association between types of involvement in school bullying and different dimensions of anxiety symptoms and the moderating effects of age and gender in taiwanese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 263-272.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research In Education*, 69(1), 27-35.
- Yurtal, F., & Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Zhao, Z. & Kou, Y. (2006). The developmental characteristics of four typical prosocial behaviors of children. *Psychol. Dev. Educ.* 1, 117–121.
- Zhu, G., Chen, N., & Xuan, H. (2019). An empirical study on the peer relationship and school bullying of students in rural boarding junior middle school. *Educ. Res. Exp*, 2, 68-76.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences*, 11 (1), 13-32.
- Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T. S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 309-323.

EKLER

EK 1 GÖRÜŞME SORULARI

İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİN PERSPEKTİFİNDEN AKRAN ZORBALIĞI:
KARTEPE İLÇESİ ÖRNEĞİ

EK 1. GÖRÜŞME SORULARI

Demografik Bilgiler

Cinsiyet:

Yaş:

Görev:

Kıdem Yılı:

Eğitim Düzeyi:

Görüşme Soruları

- 1) Akran zorbalığını nasıl tanımlarsınız? 3 kelimeyle tanımlayabilir misiniz?
- 2) Sizce hangi davranışlar akran zorbalığı olarak değerlendirilebilir? Nasıl sınıflandırırsınız?
- 3) Akran zorbalığının türleri hakkında ne söyleyebilirsiniz? Hangi akran zorbalığı türleriyle karşılaştınız/karşılaşıyorsunuz?
- 4) Öğretmen lisesinde ya da eğitim fakültesinde okurken veya mesleki yaşamınızda, akran zorbalığı ile ilgili bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitim sizce etkili ve yeterli miydi?
- 5) Deneyimlerinizden yola çıkarak akran zorbalığı ile karşılaştığınız durumlarda nasıl bir tutum sergiliyorsunuz? Nasıl baş ediyorsunuz? Biraz açıkla mısınız?
- 6) Akran zorbalığı ile karşılaştığınız durumlarda müdahale yöntemleriniz nelerdir? Bahseder misiniz?
- 7) Sizce akran zorbalığı ile müdahale konusunda meslektaşlarınız da yeterli bilgi birikimine ve deneyime sahip mi? Değilse bu durum nasıl artırılabilir?
- 8) Sizce akran zorbalığının nedenleri ne olabilir?
- 9) Akran zorbalığı önlenabilir mi? Önlenmesi için neler yapılabilir? Kimden/kimlerden destek alınabilir?

Ece Gürpınar

EK 2 GÖNÜLLÜ KATILIM ONAY FORMU

Gönüllü Katılım Onay Formu

“İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİN PERSPEKTİFİNDEN AKRAN ZORBALIĞI: KARTEPE İLÇESİ ÖRNEĞİ” başlıklı çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'ne bağlı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisinin tez çalışması kapsamında gerçekleştirdiği bir araştırmadır. Bu araştırma *ilkokul sınıf öğretmenleri ve ilkokul kademesinde görev yapan yöneticilerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri, deneyimleri ve akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerini ortaya çıkarma* amacıyla planlanmıştır. Araştırma raporunda görüşmelerle ilgili genel sonuçlar verilecek olup kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır.

1. Aşağıda imzası olan ben **“İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİ VE YÖNETİCİLERİN PERSPEKTİFİNDEN AKRAN ZORBALIĞI: KARTEPE İLÇESİ ÖRNEĞİ”** başlıklı çalışmaya katılmayı kabul ediyorum.
2. Bu çalışmayı yürüten araştırmacı Ece GÜRPINAR çalışmanın yapısı, amacı ve muhtemel süresi, ne yapmam istendiği hakkında ayrıntılı sözlü ve yazılı bilgi verdi.
3. Araştırmacıya çalışma ile ilgili her soruyu sorma fırsatını buldum. Cevapları ve bana verilen bilgiyi anladım.
4. Araştırmacıların, bilgilerin ayrıntılarını açıklamama ve benimle ilgili sırları koruması şartıyla, benimle bu çalışmayı yapmasına izin veriyorum.
5. Çalışma boyunca tüm kurallara uyacağıma, araştırmacılar ile tam bir uyum içinde çalışacağıma ve konuyla ilgili herhangi bir sorun çıktığında hemen onu arayacağımı kabul ediyorum.
6. Bu çalışma sonuçlarının kullanılmasını kısıtlamayacağımı ve yayın, rapor ve benzeri bilimsel dokümanlarda kullanabileceğini kabul ediyorum.
7. Bu çalışmadan istediğim zaman çıkabileceğimi anladım.

OKUDUM VE ONAYLADIM.

Katılımcının Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

Anketörün Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

Sorumlu Araştırmacının Adı ve Soyadı, Tarih, İmza

EK 3 ETİK KURUL ONAYI



T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı : E-38510686-050.04-2400008177
Konu : Ece Gürpınar'ın Başvurusu

02.02.2024

İlgili Makama,

İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 2024/1 sayılı ve 23.01.2024 tarihli kararıyla, İMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (Temel Eğitim) yüksek lisans öğrencisi **Ece Gürpınar**'ın "İlkokul Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Perspektifinden Akran Zorbalığı: Kartepe İlçesi Örneği" başlıklı YL tezi kapsamında (dan. Dr. Hakan Özkan) veri toplanmasına yönelik araştırma dosyası görüşülmüş, içerik bakımından etik bir sorun bulunmadığı sonucuna varılarak izin talebi uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Tuncay BAŞOĞLU
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: 7CUEM9M

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi:
<https://ubys.medeniyet.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres:

Telefon No: (0 216) 2803333

e-Posta:

Kep Adresi: istanbulmedeniyetuni@hs01.kep.tr

Faks No:

İnternet Adresi: www.medeniyet.edu.tr

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Tuncay Başoğlu
Öğretim Üyesi

