

İlkokul Yöneticilerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı: Nedir, Kim, Neden, Sonuçları ve Önleme Stratejileri

Peer Bullying from the Perspective of Primary School Administrators: What, Who, Why, Consequences and Prevention Strategies

Fatih BOZBAYINDIR¹

Mutlu ÜNCÜ²

İrem COŞKUN³

Atıf:

Bozbayındır, F., Üncü, M. ve Coşkun, İ. (2025). İlkokul Yöneticilerinin Perspektifinden Akran Zorbalığı: Nedir, Kim, Neden, Sonuçları ve Önleme Stratejileri, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(20), 17-30, DOI: 10.57135/jier. 1641843

Öz

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin okullarda yaşanan akran zorbalığı vakalarına ilişkin görüşlerini ortaya koyan genel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep'in Şahinbey ilçesindeki devlet ilkokullarında görev yapan 212 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Yanıtların frekans ve yüzde değerleri analiz edilmiştir. Çalışma, yöneticilerin akran zorbalığını en yaygın olarak sataşma ve hakaret olarak tanımladığını ve aile içi sorunların ana neden olarak gösterildiğini ortaya koymuştur. Fiziksel zorbalık en yaygın tür olarak belirlenmiştir. Yöneticiler, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğunu, zorbalıların ise güç gösterisi yapmak için bu davranışları sergilediklerini belirtmiştir. Bire bir görüşmeler, yöneticiler tarafından zorbalığı ele almak için kullanılan en yaygın yöntemdir. Çalışma ayrıca öğrenci ve veli direncini zorbalıkla mücadelede önemli engeller olarak tanımlamıştır. Yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler ve aileler arasında işbirliğinin önemini vurgulamış ve uzman desteğine duyulan ihtiyacı kabul etmişlerdir. Okullara bu tür bir desteğin sağlanması, zorbalığın azaltılması için çok önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Zorbalık, Akran zorbalığı, İlkokul, Okul yöneticisi

Abstract

This research is a survey-based study exploring the views of school administrators in primary schools on peer bullying. The sample includes 212 school administrators from public primary schools in the Şahinbey district of Gaziantep. The purposive sampling method was used, and data was collected through a questionnaire developed by the researchers. Frequency and percentage values of the responses were analyzed. The study found that administrators most commonly defined peer bullying as teasing and insulting, with domestic problems cited as the main cause. Physical bullying was identified as the most prevalent type. Administrators noted that bullied students had low self-confidence, while bullies exhibited these behaviors to assert power. One-on-one interviews were the most common method used by administrators to address bullying. The study also identified student and parent resistance as major obstacles in combating bullying. Administrators emphasized the importance of cooperation among students, teachers, and families and recognized the need for expert support. Providing such support to schools is crucial to reducing bullying.

Keywords: Bullying, peer bullying, Primary school, School administrator

¹Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, bozbayindir@gantep.edu.tr, orcid.org/ 0000-0001-5393-0955

²Müdür Yrd., Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep-Türkiye, mutluuncu@hotmail.com, orcid.org/0009-0006-0099-8597

³Öğretmen., Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep-Türkiye, ireemm.coskun@gmail.com, orcid.org/0009-0004-6406-0587

GİRİŞ

Akran saldırganlığı ve zorbalık küresel bir halk sağlığı krizi olmaya devam ediyor. Zorbalığın yaygınlığı dünya çapında, gençlerin neredeyse üçte biri akranları tarafından zorbalığa maruz kalmaktadır (Krause ve Smith, 2022; UNICEF, 2019). Aynı zamanda akran zorbalığı, eğitim kurumlarında sıkça karşılaşılan ve sonuçları ciddi boyutlara ulaşabilen bir sorundur. Öğrencilerin veya öğrenci gruplarının, başka bir öğrenciye ya da gruba karşı tekrar eden ve acı çektirmek, fiziksel veya psikolojik baskı kurmak amacıyla yaptığı kasıtlı olarak zarar verici davranışlarda bulunması olarak tanımlanabilir (Olweus, 1993; Borgen ve ark. 2021; Açıköz, 2017). Güç dengesizliği ile kendini gösteren akran zorbalığı vakalarına karşı gerekli tedbir ve önlemlerin alınmaması halinde mağdurlar üzerinde derin etkiler bırakabilir (Ayas ve Pişkin, 2011). Eğitim kurumlarında görülen davranış problemlerinin zorbalık sayılabilmesi için; vakadan vakaya farklılık göstermekle birlikte en az bir ay ve haftada bir kez olmakla birlikte, güç dengesizliği esasına dayalı eylemler veya manipülatif davranışların görülmesi gerekmektedir (Roland ve Munthe, 1989; Olweus, 2013; Yaman, 2011).

Zorbalık davranışları uygulanma türüne göre doğrudan ve dolaylı zorbalık olmak üzere iki grupta incelenebilir. Doğrudan zorbalık davranışlarında mağdur ve zorba profil arasında doğrudan etkileşim bulunurken dolaylı zorbalık davranışlarında üçüncül faktörler aracılığıyla saldırganlık kendini gösterir (Gladden vd., 2014; Rivers ve Smith, 1994; Björkqvist vd., 1992). Zorbalık davranışları; fiziksel, sözel, duygusal ve bilim ve teknolojiye ilerlemelerle birlikte davranış problemlerinde de kendini gösteren siber zorbalık olarak gruplara ayrılabilir (Griffin ve Alan, 2004; Willard, 2005).

Akran zorbalığı, zorbalığa maruz kalan öğrenciler üzerinde düşük özgüven, depresyon, anksiyete ve hatta intihar düşüncelerine kadar varan ciddi psikolojik etkilere neden olabilir. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, olumsuz deneyimlerinin ardından kendilerini değersiz, yetersiz ve yalnız hissedebilirler (Espelage ve Swearer, 2004). Zorbalık vakalarının ardından, mağdurların günlük yaşamları, akademik performansları olumsuz etkilenmekle birlikte okuldan kaçınma, sosyal izolasyon gibi uzun vadeli travmaların gelişmesine yol açabilir (Rigby, 2003). Doğan ve Keleş (2023), zorbalığın nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığını ele almış ve zorba ve mağdur öğrencilerin profillerini incelemiştir. Araştırma, zorba öğrencilerin genellikle düşük empati seviyelerine sahip olduklarını ve güç kullanarak sosyal statülerini artırmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Mağdur öğrenciler ise genellikle düşük özgüvene sahip, sosyal olarak izole ve savunmasız bireyler olarak tanımlanmıştır.

Akran zorbalığı, öğrencilerin ruh sağlığı ve akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yaratan önemli bir sorundur. Kılınç (2023) 2010-2020 yılları arasındaki akran zorbalığı çalışmalarının sistematik analizini yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, akran zorbalığı eğitim kademelerinin hepsinde yaygın olarak görülmekle birlikte mevcut çözümlerin yetersiz kaldığını gözler önüne sermektedir. Talu ve Gümüş'ün (2022) ergenler arasında akran zorbalığını incelediği meta-analiz çalışması ile öğrencilerin bir eğitim-öğretim döneminde ortalama iki kez akran zorbalığına maruz kaldığını ortaya koymaktadır. İlgili çalışmaların bulguları, akran zorbalığı vakalarının ülkemizde yaygın ve süreklilik arz eden bir problem olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalar yurt dışında da yapılmıştır. Kljakovic ve Hunt (2016) yaptıkları meta-analiz çalışması ise ABD, Kore, Çin, Finlandiya ve Hollanda gibi ülkelerde, akran zorbalığı vakalarının okullarda sosyal ve davranışsal sorunlara neden olduğu sonucunu çıkarmıştır. Moore ve arkadaşları (2017) yaptıkları meta-analiz çalışması ile akran zorbalığının zihinsel iyi oluş ile ilişkili ve öğrenciler bağlamında özen gösterilmesi gereken bir sorun olduğunu belirtilmişlerdir. Walters (2020) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve akran zorbalığının birçok riskli davranışla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Meta-analiz çalışmalarıyla da elde edilen kapsamlı bulgular, akran zorbalığının sadece Türkiye'de değil, uluslararası düzeyde de hem bireysel hem toplumsal düzeyde çözülmesi gereken bir sorun olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de akran zorbalığı vakaları, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri azaltmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren tüm eğitim kademelerinde “akran zorbalığı” “siber zorbalık” ve “psikolojik sağlamlık” gibi konuları kapsayan farkındalık ve eğitim programlarını uygulamaya koymuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023). Türkiye’de yapılan ilkokullar bağlamındaki akran zorbalığı araştırmaları incelendiğinde, zorbalık vakalarının yaygın olduğu görülmektedir. Akran zorbalığı konusunda öğrenci, öğretmen, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanlarında ilkokul seviyesinde araştırmalar yapılmış paydaşların görüşleri alınarak hem nitel hem de nicel verilere dayanan çalışmalar ortaya konulmuştur. Akpınar ve Akpınar (2022), ilköğretim okullarında öğretmenlerin akran zorbalığına dair görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin bu konuda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Barık ve Yurtal (2023), sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı ile başa çıkma stratejilerini ve karşılaştıkları zorlukları araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, ilkokul seviyesinde öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede yeterli desteği alamadıklarını ve bu konuda daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin zorbalığı tespit etme ve müdahale etme konusundaki yetkinliklerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Karataştan ve Akcan (2023a), sınıf öğretmenlerinin perspektifinden göçmen ve mülteci çocukların akran zorbalığına maruz kalma durumlarını incelemiştir. Çalışma, göçmen ve mülteci çocukların, dil ve kültür farklılıkları nedeniyle zorbalığa daha fazla maruz kaldıklarını ve bu durumun onların uyum süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bayar ve Balcı (2023), okul rehber öğretmenlerinin bakış açısından akran zorbalığını ve çözüm yollarını ele almıştır. Rehber öğretmenler, zorbalık olaylarını tespit etme ve öğrencilere psikolojik destek sağlama konusunda önemli sorumluluklar üstlenmektedirler. Bu çalışma, rehber öğretmenlerin daha etkin olabilmeleri için gerekli kaynak ve eğitimlerin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Akran zorbalığı ile ilgili literatür ulusal ve uluslararası ölçekte incelendiğinde eğitim sürecinin tüm bağlamları açısından akran zorbalığı konusunun önem arz eden bir konu olduğu görülmektedir.

Akran zorbalığı, günümüzde eğitim sistemlerinin karşılaştığı öncelikli sorunlardan biridir ve çocukların ruh sağlığı, sosyal gelişimi ve akademik başarıları üzerinde ciddi etkiler yaratmaktadır (Olweus, 2013). Okul ortamında karşılaşılan zorbalık vakaları, öğrencilerin özgüvenini zedeleyerek okul başarısını düşürmekte, okul devamsızlığına ve sosyal izolasyona yol açmaktadır (Rigby, 2003). Bu nedenle, zorbalıkla mücadele sürecinde yalnızca öğretmen ve okul yöneticilerinin değil; aynı zamanda veliler, rehberlik uzmanları ve toplumun diğer paydaşlarının da katkısı gerekmektedir (Swearer ve Espelage, 2004). Yönetici görüşlerinin incelenmesi akran zorbalığı vakaları ile mücadelede kritik bir rol oynamakta, mevcut durumu betimlemekte ve okul ortamında güvenli bir eğitim iklimi oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Smith, 2011). Eğitimciler zorbalığın öğrencilerin hayatları üzerindeki etkisini hem sınıfta hem de sınıf dışında ciddi şekilde değerlendirmeli ve sorunu reaktif olarak değil proaktif olarak ele almak için sistematik olarak bilinçli bir çaba göstermelidir (Waters ve Mashburn, 2017). Bundan dolayı bu araştırmada özellikle ilkokul düzeyinde uygulanabilecek uygulamaların geliştirilmesine rehberlik edecek veriler sunarak, akran zorbalığı vakaları ile mücadele konusunda literatüre katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin akran zorbalığı ile mücadele stratejilerinin güçlendirilmesine katkı sağlayarak, öğrencilerin güvenliğini ve refahını arttıracak uygulamalara mevcut durumu gözler önüne sererek kaynaklık edecektir. Bu çalışma sayesinde eğitim yöneticileri, öğretmenler ve veliler arasında ortak bir bilinç oluşturulması hedeflenmektedir. Elde edilecek bulgular, akran zorbalığıyla mücadelede daha geniş çapta bir iş birliği ve destek ağı kurulmasına olanak tanıyacaktır. Araştırmanın sonuçları hem teorik bilgiye katkıda bulunması hem de pratiğe dönük politikalar geliştirilmesine rehberlik etmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Okul yöneticileri akran zorbalığını nasıl tanımlamaktadırlar?

2. Okul yöneticilerine göre okulda yaşanan akran zorbalığının nedenleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre okulda akran zorbalığıyla ilgili en sık karşılaşılan davranış türleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerine göre akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özellikleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerine göre akran zorbalığı yapan öğrencilerin özellikleri nelerdir?
6. Okul yöneticileri akran zorbalığı vakalarına nasıl müdahale etmektedirler?
7. Okul yöneticilerinin akran zorbalığı ile mücadelede hangi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
8. Okul yöneticilerinin akran zorbalığını önlemede izledikleri stratejiler nelerdir?
9. Okul yöneticilerine göre akran zorbalığı ile mücadelede daha etkili olabilmek için ihtiyaç hissedilen destek alanları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin okullarda yaşanan akran zorbalığı vakalarına ilişkin görüşleri doğrultusunda mevcut durumu betimlemek amacıyla yürütülen nicel yöntemle dayalı tarama modeline göre düzenlenmiş bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, belirli bir evrenden örneklem seçilerek mevcut durumun betimlenmesini amaçlayan araştırma desenleridir. Bu tür araştırmalar, geniş katılımcı gruplarından veri toplayarak belirli bir olgunun yaygınlığını, dağılımını veya ilişkilerini incelemeyi hedefler. Büyüköztürk (2019) tarama modellerinin, araştırılan olay veya olgunun var olan durumunu olduğu gibi betimlemeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu çalışma, araştırmacılar tarafında geliştirilen anket ile akran zorbalığının nedenleri, sonuçları ve önlemeye yönelik yapılması gerekenleri betimlediği için tarama çalışmasıdır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede çalışmaya katılacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve bu sayede problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada çalışma grubu oluştururken katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, ünvan ve yöneticilikteki görev süresi çeşitliliği dikkate alınmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

		F	%
Cinsiyet	Kadın	81	38,2
	Erkek	131	61,8
Eğitim Durumu	Lisans	118	55,7
	Yüksek Lisans	91	42,9
	Doktora	3	1,4
Unvan	Okul Müdürü	44	20,8
	Müdür Başyardımcısı	4	1,9
	Müdür Yardımcısı	164	77,4
Yaş	25 ve altı	2	0,9
	26-35	45	21,2
	36-45	95	44,8
	46-55	61	28,8
	56 ve üstü	9	4,2
Mesleki Kıdem	0-5 yaş	9	4,2
	6-10 yıl	29	13,7
	11-15 yıl	36	17
	16-20 yıl	58	27,4
	21 yıl ve üzeri	80	37,7
Eğitim Yöneticiliği Görev Süresi	0-5 yıl	104	49,1
	6-10 yıl	45	21,2
	11-15 yıl	32	15,1
	16 yıl ve üzeri	31	14,6
Görev Yapılan Okulun Öğrenci Sayısı	100-601	28	13,2
	601-1201	59	27,8
	1201-1801	62	29,2
	1801 ve üzeri	63	29,7
Toplam		212	100

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 81'i (%38,2) kadın, 131'i (%61,8) erkektir. Yöneticilerin 118'i (%55,7) lisans mezunu, 91'i (%42,9) yüksek lisans mezunu, 3'ü (%1,4) doktora mezunudur. Görev türlerine göre 164'ü (%77,4) müdür yardımcılığı, 44'ü (%20,8) müdürlük, 4'ü (%1,9) müdür başyardımcılığı görevlerini yerine getirmektedir. Yaş dağılımına göre, 25 yaş ve altı 2 (%0,9), 26-35 yaş aralığında 45 (%21,2), 36-45 yaş aralığında 95 (%44,8), 46-55 yaş aralığında 61 (%28,8), 56 yaş ve üzeri 9 (%4,2) yönetici çalışmaya katılmıştır. Mesleki kıdemlerine göre yöneticilerin 9'u (%4,2) 0-5 yıllık kıdeme, 29'u (%13,7) 6-10 yıllık kıdeme, 36'sı (%17) 11-15 yıllık kıdeme, 58'i (%27,4) 16-20 yıllık kıdeme, 80'i (%37,7) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Eğitim yöneticiliği görev sürelerine göre katılımcıların 104'ü (%49,1) 0-5 yıl, 45'i (%21,2) 6-10 yıl, 32'si (%15,1) 11-15 yıl, 31'i (%14,6) 16 yıl ve üzeri görev yapmıştır. Görev yaptıkları okulun öğrenci sayılarına göre yöneticilerin 28'i (%13,2) 100-601 öğrenci, 59'u (%27,8) 601-1201 öğrenci, 62'si (%29,2) 1201-1801 öğrenci, 63'ü (%29,7) 1801 ve üzeri öğrenciye sahip okullarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İlkokul yöneticilerinin okullarda yaşanan akran zorbalığına ilişkin görüşlerine ulaşabilmek için araştırmacıların bu çalışmada geliştirdiği "İlkokul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ilgili anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde "Demografik Bilgiler Formu" yer almaktadır. Bu formda; cinsiyet eğitim durumu, ünvan, yaş, mesleki kıdem, eğitim yöneticiliği görev süresi, görev yapılan okulun öğrenci sayısına ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ilkökul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla çoktan seçmeli 9 maddeden oluşan "İlkokul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerini Belirleme Anketi" yer almaktadır. Anket geliştirme sürecinde ilgili konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır.

Anket Geliştirme Süreci

Alan yazın taramasıyla, okul yöneticilerinin görüşlerinin tespit edilmesi için yapılan diğer araştırmalar (Dursun vd., 2024; Pektaş vd., 2023; Aksoy, 2019; Baloğlu vd., 2023; Doğan ve Keleş, 2023; Bayar ve Balcı, 2023; Akpınar ve Akpınar, 2022; Bakır ve Elma, 2023; Barık ve Yurtal, 2023; Muslu, 2023; Sulak ve Altuntaş, 2022; Semercioğlu vd., 2023; Sezgin, 2018; Karataştan ve Akcan, 2023b) incelenmiştir. Literatürdeki ilgili çalışmaların incelenmesinin ardından 15 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur.

Anket için geçerlik ve güvenirlik çalışması

İlkokul yöneticilerinin akran zorbalığına dair görüşlerini betimlemek amacıyla geliştirilen 15 maddenin kapsam ve görünüş geçerliliğini incelemek için 5 uzmanın görüşlerine sunulmuştur ve maddeler amaca uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda anket araştırmacılar tarafından yeniden düzenlenerek 9 maddeye indirgenmiş ve pilot uygulama formu oluşturulmuştur. Hazırlanan pilot uygulama formu maddelerin anlaşılabilir ve uygulanabilirliğini değerlendirmek için Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görev yapan 4 eğitim kurumu yöneticisine uygulanmış ve ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla geliştirilen 9 maddelik anket katılımcılara çevrimiçi ortamda ulaştırılmış ve gönüllülük esasına dayanarak veriler toplanmıştır. Katılımcılardan veriler çevrimiçi ortamda toplandığı için kayıp değer ve uç değer verilerine rastlanmamıştır. İstatistiksel analiz sürecinde verilerin frekans ve yüzde değerleri, demografik bilgiler ve anketin her bir maddesi bağlamında incelenerek raporlaştırılmıştır.

BULGULAR

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin, akran zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmanın bulgularına; araştırmacılar tarafından geliştirilmiş “İlkokul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerini Belirleme Anketi” kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları sunulurken araştırmanın alt problemlerinin ve anket sorularının sırası izlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde “Akran zorbalığını nasıl tanımlarsınız?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Akran zorbalığının tanımlanmasına ilişkin bulgular

Maddeler	%
Vurma, itme gibi fiziksel saldırılar	28,71
Alay etme, hakaret etme, küçümseme gibi sözlü saldırılar	29,04
Dışlama, dedikodu yapma, arkadaş gruplarından dışlama gibi sosyal dışlanma davranışları	24,75
İnternet üzerinden, sosyal medya veya mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla yapılan zorbalık	17,49
Toplam	100

Tablo 1 incelendiğinde okul yöneticilerinin: %28,71’i akran zorbalığını “Vurma, itme gibi fiziksel saldırılar.” şeklinde tanımlamıştır. %29,04’ü akran zorbalığını “Alay etme, hakaret etme, küçümseme gibi sözlü saldırılar.” şeklinde tanımlarken %24,75’i akran zorbalığını “Dışlama, dedikodu yapma, arkadaş gruplarından dışlama gibi sosyal dışlanma davranışları” şeklinde tanımlamıştır. İlkokul yöneticilerinin %17,49’u akran zorbalığını “İnternet üzerinden, sosyal medya veya mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla yapılan zorbalık” şeklinde tanımlamıştır. Birinci bulgunun istatistiksel değerleri incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticileri akran zorbalığını en çok “Alay etme, hakaret etme, küçümseme gibi sözlü saldırılar.” şeklinde tanımlamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Okulunuzda akran zorbalığının nedenleri nelerdir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Akran zorbalığının nedenlerine ilişkin bulgular

Maddeler	%
Aile içi sorunlar	26,73
Sosyo-ekonomik faktörler	22,91
Medya etkisi	19,44
Akademik başarısızlık	10,59
Teknoloji ve sosyal medya kullanımı	20,31
Toplam	100

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin: %26,73’lik kısmı akran zorbalığının en yaygın nedenlerini “Aile içi sorunlar” olarak düşünmektedir. Okul yöneticilerinin %22,91’i akran zorbalığının nedenlerinin “Sosyo-ekonomik faktörler” olduğunu belirtirken %19,44’ü zorbalığın nedenleri olarak “Medya etkisi” olduğunu belirtmiştir. İlkokul yöneticilerinin %10,59’u zorbalığın nedenlerinin “Akademik başarısızlık” olduğunu belirtmiştir. %20,31’i ise zorbalığın nedenlerinin “ Teknoloji ve sosyal medya kullanımı” olduğunu belirtmiştir. Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre akran zorbalığının en yaygın nedeni “Aile içi sorunlar” olarak görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Okulunuzda akran zorbalığıyla ilgili en sık karşılaşılan davranış türleri nelerdir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Akran zorbalığıyla ilgili en sık karşılaşılan davranış türlerine ilişkin bulgular

Maddeler	%
Fiziksel zorbalık	36,31
Sözel zorbalık	28,70
Siber zorbalık	3,42
Dışlama	18,44
Mağdurun eşyaların zarar görmesi	13,11
Toplam	100

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin: %36,31’ü okullarında “Fiziksel zorbalık” davranışlarının yaygın olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. İlkokul yöneticilerinin %28,70’i okullarında “Sözel zorbalık” davranışlarının yaygın olarak görüldüğünü belirtirken %3,42’si okullarında “Siber zorbalık” davranışlarının yaygın olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. İlkokul yöneticilerinin %18,44’ü okullarında “Dışlama” davranışlarının yaygın olarak görüldüğünü %13,11’i ise okullarında “Mağdurun eşyaların zarar görmesi” davranışlarının yaygın olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde “Fiziksel zorbalık” araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okullarında en sık karşılaştığı akran zorbalığı davranışdır. Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özellikleri nelerdir?” sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özelliklerine ilişkin bulgular

Maddeler	%
Fiziksel zayıflık	32,46
Düşük özgüven	37,90
Akademik başarısızlık	16,33
Farklı etnik köken	13,28
Toplam	100

Tablo 5 incelendiğinde ilkököl yöneticilerinin: %32,46'sı akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özelliklerinin "Fiziksel zayıflık" olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin %37,90'ı akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin "Düşük özgüvene" sahip olduğunu belirtmiştir. Akran zorbalığına maruz kalanların "Akademik başarısızlık" özelliğine de sahip olduğunu bildiren yöneticilerin oranı ise %16,33'dür. Yöneticilerin %13,28'i akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özelliklerinde "Farklı etnik köken" olduğunu belirtmiştir. Tablo 5 incelendiğinde yöneticiler düşük özgüvenin akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin en fazla sahip olduğu özellik olarak nitelendirmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemünde "Akran zorbalığı yapan öğrencilerin özellikleri nelerdir?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Akran zorbalığı yapan öğrencilerin özelliklerine ilişkin bulgular

Maddeler	%
Güç gösterisi yapma arzusu	28,68
Düşük empati seviyesi	18,03
Dikkat çekme isteği	27,04
Akademik başarısızlık	17,54
Farklı etnik köken	8,52
Aile içi şiddete maruz kalma	0,16
Toplam	100

Tablo 6 incelendiğinde yöneticilerin akran zorbalığı yapan öğrencilerin %,28,68'si "Güç gösterisi yapma arzusu", %18,03'ü "düşük empati seviyesi", %27,04 "Dikkat çekme isteği", %17,54'ü "Akademik başarısızlık", %,8,52'si "Farklı etnik köken" ve 0,16'sı "Aile içi şiddete maruz kalma" özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Tablo 6 incelendiğinde ilkököl yöneticileri güç gösterisi yapma arzusunun akran zorbalığı yapan öğrencilerin en fazla sahip olduğu özellik olarak belirtmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemünde "Akran zorbalığı vakalarına nasıl müdahale ediyorsunuz?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akran zorbalığına yönelik yapılan müdahalelere ilişkin bulgular

Maddeler	%
Olayın araştırılması	14,59
Taraflarla birebir görüşme	26,42
Aileleri bilgilendirme ve destek sunma	23,06
Disiplin cezaları uygulama	4,08
Psikolojik destek ve rehberlik sağlama	20,28
Sürekli izleme ve değerlendirme	11,24
Toplam	100

Tablo 7 incelendiğinde yöneticilerin akran zorbalığına yönelik %14,59'u "Olayın araştırılması", %26,42'si "Taraflarla birebir görüşme", %23,06'sı "Aileleri bilgilendirme ve destek sunma", %4,08'i " Disiplin cezaları uygulama", % 20,58'i "Psikolojik destek ve rehberlik sağlama" ve % 11,24'ü "Sürekli izleme ve değerlendirme" müdahalede bulunduğunu belirtmiştir. Tablo 7 incelendiğinde yöneticilerin akran zorbalığına yönelik en fazla "Taraflarla birebir görüşme" müdahalesinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın yedinci alt problemünde "Akran zorbalığı vakaları ile mücadelede karşılaştığınız zorluklar nelerdir?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Akran zorbalığı vakaları ile mücadelede karşılaşılan zorluklara ilişkin bulgular

Maddeler	%
Yetersiz kaynaklar	7,16
Öğrenci ve veli direnci	50,41
İlgili mevzuat yetersizliği	35,26
Okul personelinin yetersizliği	6,88
Öğretmenlerin ilgisizliği	0,27
Toplam	100

Tablo 8 incelendiğinde yöneticilerin akran zorbalığı vakaları ile mücadelede %7,16'sı "Yetersiz kaynaklar", %50,41'i "Öğrenci ve veli direnci", %35,26'sı "İlgili mevzuat yetersizliği", %6,88'i "Okul personelinin yetersizliği" ve %0,27'si "Öğretmenlerin ilgisizliği" zorlukları ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Tablo 8 incelendiğinde yöneticilerin akran zorbalığı vakaları ile mücadelede ne fazla "Öğrenci ve veli direnci" ile zorluğu ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sekizinci alt probleminde "Akran zorbalığı vakalarını önlemeye yönelik izlenen stratejiler nelerdir?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Akran zorbalığı vakalarını önlemeye yönelik izlenen stratejilere ilişkin bulgular

Maddeler	%
Zorbalığı önlemeye yönelik politika oluşturma	5,05
Okul yönetiminin aktif rolü	17,07
Öğrenci, öğretmen ve aile iş birliği	31,88
Bilgilendirici broşürler ve afişler	8,71
Aile toplantıları ve seminerler	23,51
Öğrenci bilgilendirme toplantıları	13,76
Toplam	100

Tablo 9 incelendiğinde yöneticileri okullarında akran zorbalığını önlemeye yönelik olarak % 5,05'i "Zorbalığı önlemeye yönelik politika oluşturma", %17,07'si "Okul yönetiminin aktif rolü", %31,88'i "Öğrenci, öğretmen ve aile iş birliği", %8,71'i "Bilgilendirici broşürler ve afişler", %23,51'i "Aile toplantıları ve seminerler" ve %13,76'sı "Öğrenci bilgilendirme toplantıları" stratejilerini takip ettiklerini belirtmiştir. Tablo 9 incelendiğinde yöneticilerin akran zorbalığı vakalarını önlemeye yönelik izlediği en fazla stratejinin "Öğrenci, öğretmen ve aile iş birliği" stratejisi olduğu görülmektedir. Araştırmanın dokuzuncu alt probleminde "Akran zorbalığı ile mücadelede daha etkili olabilmek için hangi alanlarda desteğe ihtiyacınız vardır?" sorusu katılımcılara yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yöneticilerin akran zorbalığı ile mücadelede daha etkili olabilmek için hangi alanlarda desteğe ihtiyacı olduğuna ilişkin bulgular

Maddeler	%
Maddi kaynak ihtiyacı	14,17
Eğitim materyalleri ihtiyacı	20,49
Uzman desteği ihtiyacı	36,59
Eğitim faaliyetlerinin artırılması ihtiyacı	28,73
Toplam	100

Tablo 10 incelendiğinde yöneticileri okullarında akran zorbalığı ile mücadelede %14,17'si "Maddi kaynaklar ihtiyacı", %20,49'u "Eğitim materyalleri ihtiyacı", %26,59'u "Uzman desteği ihtiyacı" ve %28,73'ü "Eğitim faaliyetlerinin artırılması ihtiyacı" desteğine ihtiyaç duymaktadır. Tablo 10 incelendiğinde yöneticiler akran zorbalığı ile mücadelede daha etkili olabilmek için en fazla uzman desteğine ihtiyacını olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇLAR ve TARTIŞMA

İlkokullarda akran zorbalığına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri alınarak mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularına araştırmacılar tarafından geliştirilen "İlkokul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına Yönelik Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılarak ulaşılmıştır. İlgili ankette araştırmanın her bir alt problemine ilişkin sorulara yer verilmiştir ve elde edilen istatistiksel değerler ayrıntılı olarak bulgular kısmında sunulmuştur.

İlkokullarda görev yapan okul yöneticileri akran zorbalığını daha çok alay etme, hakaret etme, küçümseme gibi sözlü saldırılar şeklinde tanımlamaktadır. Şahin vd.'nin (2009) okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelediği araştırma bu bulguyu desteklemektedir. Dursun vd.'nin (2024) okul yöneticilerinin akran zorbalığı hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı nitel yöntemlere dayalı çalışma, araştırmanın bu alt problemine ilişkin sonuçları ile aynı doğrultudadır. İlgili çalışmaların sonuçlarına göre zorbalık tanımları eğitimin paydaşları arasında fiziksel, psikolojik ve sözlü zarar çerçevesinde karşılık bulmaktadır.

Araştırma akran zorbalığının en yaygın nedeninin aile içi sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Wang vd., (2023) yaptıkları çalışmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile zorbalık arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü akran zorbalığı ailesel faktörlerden etkilenen bir durumdur (Rigby, 2007; Tanrıkulu ve Campbell, 2015). Eray vd. (2020) aile tavırları ile akran zorbalığı vakaları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak ilgili alt problemin sonuçlarını desteklemektedir. Hoşgörür ve Orhan (2017) yaptıkları çalışmada aile içi yaşantılar ve ebeveyn tutumlarından zorbalık vakalarının etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Muscarı (2002) ilgili çalışmasında, bu araştırma sonucuna benzer nitelikte aile içindeki olumsuz rol modellerin okullardaki zorbalık vakalarını tetiklediğini belirtmiştir. Gökbilgin ve Elma (2019) ilgili çalışmalarında, aile eğitimsizliğinin okul içi zorbalık vakalarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişim örüntüsü zorbalığı etkileyen önemli bir faktördür (Garces-Prettel, 2020; Rinaldi, 2023; Ulfah ve Gustina, 2020). Bu bağlamda bu araştırma sonuçları ile alanda yapılan diğer çalışma sonuçları örtüşmektedir.

İlkokul yöneticilerine göre fiziksel zorbalık vakaları ile daha fazla karşılaşılması araştırmanın bir diğer sonucudur. Çubukçu ve Dönmez (2012) şiddet türlerine yönelik yaptıkları çalışmada araştırma bulgularını destekler nitelikte fiziksel ve sözel zorbalık vakalarının daha fazla görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özbek ve Taneri (2022) yaptıkları çalışmada fiziksel zorbalığın ilkokul öğrencileri arasında en yaygın zorbalık türü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkan ve Çifci (2010) akran zorbalığı vakalarını sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelemiş fiziksel ve sözel zorbalık davranışlarının daha yaygın olduğunu ifade etmişlerdir Akduman (2012) ve Tanrıkulu (2020) çalışmalarında okul öncesi dönemde fiziksel zorbalık davranışlarının fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Danacı ve Çetin'in (2016) çalışması da bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Yapılan farklı çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonucu paralellik göstermektedir. Craig vd. (2009) altı ülkeden topladığı ve büyük bir örneklem grubu üzerinden elde ettiği bulgular ise bu alt problemde okul yöneticilerinin görüşlerine göre ikinci sırada yer alan cevap olan sözel zorbalık davranışlarının diğer zorbalık türlerine göre daha fazla görüldüğünü göstermektedir.

Özgüveni düşük öğrencilerin akran zorbalığı ile daha fazla karşılaştığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Zorbalığa maruz kalan bireyler endişeli ve utangaç özelliğine sahiptirler (Jennifer ve Cowie, 2012). Gürhan (2017) akran zorbalığını bütün boyutlarıyla ele aldığı çalışmada zorbalık mağduru öğrencileri özgüveni düşük çocuklar olarak tanımlamıştır. Özgöker'e (2018) göre zorbalık vakalarının görülmesi öğrencileri duygusal açıdan etkilemektedir. Topçu'nun (2018) çalışmasının sonuçlarına göre, zorbalık mağduru öğrencilerin yaşadığı psikolojik etkiler yaşamlarının ilerleyen dönemlerini de etkilemektedir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise; akran zorbalığı yapan öğrencilerin güç gösterisi yapma özelliğine sahip olmalarıdır. Zorbalık davranışları gösteren çocukların özelliklerini inceleyen

Olwe's'a (1993) göre zorba çocuklar diğer bireyleri baskı altına alarak haz duyan ve bu davranışlarını yeni akran gruplarına girdiklerinde de sürdüren bireylerdir. Liderlik hedefiyle, saldırganca davranışlarını düzenli ve sürekli bir şekilde sergiler. Koşir vd., (2020) yaptıkları çalışmada popüler olmak ile zorbalığın pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birey bir gruba katıldığında, kendi güçlerini kabul ettirebilmek amacıyla saldırganlığı bir araç olarak kullanır. Bu süreçte hedef olarak genellikle fiziksel açıdan daha zayıf, sosyal becerileri sınırlı ve yalnız çocukları seçerler. Bu seçim hem gücün kolayca gösterilmesini hem de hedefin kendilerine karşı koyma ihtimalinin düşük olmasını sağlamaktadır (Olwe's, 1994). İlgili literatür dikkate alındığında akran zorbalığı yapan bireyler gücü bir araç olarak kullanmaktadır. Bu durum çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin akran zorbalığı vakalarını önleme yöntemleri de incelemiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan okul yöneticilerinin velilerle iş birliği yaparak vakaların önüne geçmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler eğitim kurumlarında zorbalığa müdahale etmeye ve zorbalığı önlemede işbirliği içinde olmalıdır (Waters ve Mashburn, 2017). Şahin vd., (2009) çalışmalarında öğretmenlerin veliler ile iletişim kurarak zorbalık vakaları ile mücadele ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini teşvik etmek zorbalık ve akran mağduriyetiyle mücadeleye yardımcı olabilir. (Ten Bokkel vd., 2023). Ayrıca öğretmenlerin zorbalık karşıtı programlarda önemli bir rol oynamaktadır (Krause ve Smith, 2022; Veenstra vd., 2014). Bu bağlamda akran zorbalığını azaltmada öğretmen öğrenci ilişkisi ve işbirliği önem arz etmektedir. Araştırma sonuçları bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmada okul yöneticilerinin öğrenci ve veli direnci nedeniyle akran zorbalığı ile mücadelede zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Lee vd. (2022) geniş çaplı örneklem grubu ile yaptığı ilişkisel araştırması zorbalık vakaları ile aile desteği arasında negatif yönde ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Akran zorbalığı konusunda aile desteği ne kadar fazla olursa vakaların görülmesi o kadar azalacaktır sonucu bu araştırmaya katılım gösteren okul yöneticilerinin düşünceleri ile aynı doğrultuda olup sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmada ilkökul yöneticilerinin vakalar ile mücadelede uzman desteğine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgöker (2018) araştırmasında, öğretmenlerin zorbalık ile mücadelede herhangi bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Dönmez (2012) de yaptığı çalışmada zorbalık vakaları ile mücadelede öğrenci, öğretmen ve veli eğitimleri ile uzman desteği sağlamanın önemine dikkat çekmiştir. Oldenburg vd. (2016) vakaların çözümünde yöntemlerin sınırlı kaldığını belirtmiştir. Literatürdeki sonuçlara benzer şekilde uzman desteği noktasında yeni yöntemler üzerine çalışmak okullarda akran zorbalığının daha az görülmesini sağlayacaktır. Araştırma sonuçları ve sınırlılıkları bağlamında şu öneriler sunulabilir;

1. Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özgüveni ve akademik başarısını artırmaya yönelik programlar uygulanmalıdır.
2. Akran zorbalığı yapan öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak zorbalık davranışlarını azaltıcı önlemler alınmalıdır.
3. Okullarda akran zorbalığını azaltma ve yönetmede okulların ihtiyacı olan maddi kaynak, eğitim materyali ve uzman desteği sağlanmalıdır.
4. Okul şartları ve öğrenci profili detaylı incelenerek davranış problemleri görülmeden zorbalık önleyici faaliyetler yürütülebilir.
5. Akran zorbalığı ile ilgili boylamsal ve deneysel çalışmalar yapılarak, okul yöneticilerinin akran zorbalığındaki rolü daha derinlemesine incelenebilir.

Sınırlılıklar

İlkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin perspektifinden akran zorbalığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili

Şahinbey ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinin katılımıyla toplanmış ve bu yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz T. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Okula Karşı Tutum, Kartepe İlçesi Örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 121-137.
- Akpınar, A., & Akpınar, A. (2022). İlköğretim okullarında akran zorbalığına dair öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 215-231.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 550-568.
- Bakır, G. & Elma, C. (2023). Ortaokullarda okul zorbalığını önleme politikaları: okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı bir inceleme. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(70): 3357-3371. <http://dx.doi.org/10.29228/sm>
- Baloğlu, İ., Sarıkaya, F., Ayılmazdır B., & Kalkan Baloğlu S. (2023). Temel eğitimde akran zorbalığına yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 794-813.
- Barik, E., & Yurtal, F. (2023). Akran Zorbalığı ile Baş Etmede Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(2), 133-150. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1081627>
- Bayar, A., & Balci, M. (2023). Okul rehber öğretmenlerinin bakış açısından akran zorbalığı ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 87-105.
- Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkeboen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frones, I., Cross, D., & Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime. a case using the olweus bullying prevention program (OBPP). *Prevention Science*, 22, 1147-1158. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01254-3>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (26. baskı). *Pegem Akademi*.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & HBSC Bullying Writing Group. (2009) A crossnational profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54:216- 224.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 37-64.
- Danacı, M. O. & Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motorgelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2).53-72
- Doğan, S. & Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Dursun, İ., Şanlı, H., & Akkuş, S. (2024). Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 93-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10611718>
- Eray, Ş., Gür, N., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., & Vural, A.P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışa vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86.
- Espelage, D. L. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.
- Garces-Pretzel, M., Santoya-Montes, Y., and Jimenez-Orsorio, J. (2020). Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar* 28, 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, & U.S. Department of Education.
- Gökbilgin, Z. & Elma, C. (2019). *İlkokullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi 100. Yıl Eğitim Sempozyumu (26-28 Ekim 2019), Samsun, Türkiye.
- Griffin, R. S. & Alan, M. G. 2004. Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.

- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatr Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Hoşgörür, V. & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Jennifer, D., and Cowie, H. (2012). Listening to children's voices: moral emotional attributions in relation to primary school bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties* 17 (3-4), 229-241. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704314>
- Karataştan, A., & Akcan, E. (2023a). Primary school Teachers' perspectives on peer bullying and immigrant/refugee students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 1-14.
- Karataştan, A., & Akcan, G. (2023b). The experiences of migrant and refugee children in terms of peer bullying: a perspective from classroom teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 11(4), 291-306.
- Kılınç, S. (2023). Türkiye'de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların sistematik analizi (2010-2020). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 97-115. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276921>
- Kljakovic, M. & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of adolescence*, 49, 134-145.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., & Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of school, classroom, and individual factors. *European journal of psychology of education*, 35, 381-402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships: a meta-analysis. *School mental health*, 14(2), 306-327. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
- Lee J, Roh BR, Yang KE. (2022) Exploring the association between social support and patterns of bullying victimization among school-aged adolescents. *Children and Youth Services Review*, 136. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106418>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). MEB 2023 yılı bilgilendirme raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı*.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60-76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Muscarì, M. E. (2002). Sticks and stones: The NP's role with bullies and victims. *Çocuk Sağlığı Dergisi*, 16(1), 22-28.
- Muslu, E., (2023). Akran zorbalığına ilişkin eğitimci görüşleri: Bursa Mustafa Kemalpaşa ortaokul yöneticileri ve öğretmenleri örneği. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(5), 857-891.
- Oldenburg, B., Bosman R., & Veenstra R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Olweus, D. (1993). Bullying at School: What we know and what we can do. *Blackwell Publishing*.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and effective school based intervention program. In (Ed. L. R. Huesmann) *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. (p.97-130). New York: Pleum Press.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). Bullying Behaviors and School Climate through the Perspective of Primary-School Students. *Online Submission*, 264-279.
- Özgöker, S. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Özkan, Y., & Çifci, E., G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Pektaş R., Seren M., & Akbaba M.B. (2023). Okullarda akran zorbalığı olgusuna ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 49, 14-29. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2023.V49.02>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. ACER Press.
- Rinaldi, C. M., Bulut, O., Muth, T., & Di Stasio, M. (2023). The influence of parenting dimensions and junior high school students' involvement in bullying. *Journal of school violence*, 22(2), 183-197.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:5:3.0.co;2-j](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5:3.0.co;2-j)
- Roland, E., & Munthe, E. (Eds.). (2017). *Bullying (1989): An international perspective*. Routledge.

- Semericioğlu M.S., Akçay İ. & Saraçla, C., (2023). Akran zorbalığı olaylarındaki mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(6), 935-950.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(1), 15-29. <https://doi.org/10.4471/ijep.2011.01>
- Sulak, S. E., & Altuntaş, Z. (2022). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 128-143. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1058580>
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). *Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth*. In *Bullying in American schools* (pp. 23-34). Routledge.
- Şahin, M., Demirağ, S. & Aykac, F. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16
- Talu, E., & Gümüş, G. (2022). Türkiye’de akran zorbalığının ergenler arasında yaygınlığının incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1673-1682. <https://doi.org/10.24315/tred.1030602>
- Tanrıkulu, İ. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489-501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Tanrıkulu, I., & Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and youth services review*, 55, 138-146. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.001>
- Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschuere, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher-student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School psychology review*, 52(2), 110-129.
- Topçu, A. E. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2).
- Ulfah, M. ve Gustina, E. (2020). Öğrenciler Arasında Zorbalık Davranışı. *Uluslararası Eğitimde Değerlendirme ve Araştırma Dergisi*, 9 (3), 644-649.
- Unicef. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. *UNICEF, Paris*. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, L., Jiang, S., Cheng, Y., & Zhou, Z. (2023). Extending the Link Between Family Financial Stress and Bullying Victimization of Children: A Moderated Mediation Model. *Journal of School Violence*, 22(3), 353-366. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2186418>
- Waters, S., & Mashburn, N. (2017). An investigation of middle school teachers' perceptions on bullying. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 1-34.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. *Center for Safe and Responsible Use of the Internet*.
- Yaman E., Eroğlu Y. & Peker A (2011) *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.

Peer Bullying from the Perspective of Primary School Administrators: What, Who, Why, Consequences and Prevention Strategies

Fatih BOZBAYINDIR¹Mutlu ÜNCÜ²İrem COŞKUN³

Cited:

Bozbayındır, F., Üncü, M. & Coşkun, İ. (2025). Peer Bullying from the Perspective of Primary School Administrators: What, Who, Why, Consequences and Prevention Strategies, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 9(20), 17-30, DOI: 10.57135/jier.1641843

Abstract

This research is a survey-based study exploring the views of school administrators in primary schools on peer bullying. The sample includes 212 school administrators from public primary schools in the Şahinbey district of Gaziantep. The purposive sampling method was used, and data was collected through a questionnaire developed by the researchers. Frequency and percentage values of the responses were analyzed. The study found that administrators most commonly defined peer bullying as teasing and insulting, with domestic problems cited as the main cause. Physical bullying was identified as the most prevalent type. Administrators noted that bullied students had low self-confidence, while bullies exhibited these behaviors to assert power. One-on-one interviews were the most common method used by administrators to address bullying. The study also identified student and parent resistance as major obstacles in combating bullying. Administrators emphasized the importance of cooperation among students, teachers, and families and recognized the need for expert support. Providing such support to schools is crucial to reducing bullying.

Keywords: Bullying, peer bullying, Primary school, School administrator

INTRODUCTION

Peer aggression and bullying remain a global public health crisis. The prevalence of bullying is high worldwide, with nearly one-third of young people experiencing peer victimization (Krause & Smith, 2022; UNICEF, 2019). At the same time, peer bullying is a widespread issue in educational institutions, often leading to serious consequences. It is defined as repeated and intentionally harmful behavior by a student or a group of students toward another student or group, with the intent to inflict pain or exert physical and psychological pressure (Olweus, 1993; Borgen et al., 2021; Açıkgöz, 2017). If the necessary measures and precautions are not taken against peer bullying, which manifests through power imbalances, it can have profound effects on victims (Ayas & Pişkin, 2011). For behavioral problems observed in educational institutions to be classified as bullying, actions or manipulative behaviors based on power imbalances must occur at least once a week for at least a month, though this may vary depending on the case (Roland & Munthe, 1989; Olweus, 2013; Yaman, 2011).

Bullying behaviors can be categorized into two groups—direct and indirect bullying—based on their mode of execution. In direct bullying, there is direct interaction between the victim and the bully, whereas in indirect bullying, aggression is expressed through tertiary factors (Gladden et al., 2014; Rivers & Smith, 1994; Björkqvist et al., 1992). Additionally, bullying behaviors can be classified into physical, verbal, emotional, and cyberbullying, the latter emerging as a behavioral issue with advancements in science and technology (Griffin & Alan, 2004; Willard, 2005).

¹Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, Gaziantep-Türkiye, bozbayindir@gantep.edu.tr, orcid.org/0000-0001-5393-0955

²Assistant Principal, Ministry of National Education, Gaziantep-Türkiye, mutluuncu@hotmail.com, orcid.org/0009-0006-0099-8597

³Teacher, Ministry of National Education, Gaziantep-Türkiye, ireemm.coskun@gmail.com, orcid.org/0009-0004-6406-0587

Peer bullying can have serious psychological effects on victims, including low self-esteem, depression, anxiety, and even suicidal thoughts. Students who experience bullying may feel worthless, inadequate, and lonely as a result of their negative experiences (Espelage & Swearer, 2004). Following bullying incidents, victims' daily lives and academic performance are often negatively affected, potentially leading to long-term consequences such as school avoidance and social isolation (Rigby, 2003). Doğan and Keleş (2023) examined peer bullying in terms of its causes, consequences, and possible solutions, while also analyzing the profiles of both bully and victim students. The study found that bullies generally have low levels of empathy and attempt to enhance their social status through aggression. Victimized students, on the other hand, were typically described as socially isolated and vulnerable individuals with low self-esteem.

Peer bullying is a significant issue that negatively impacts students' mental health and academic success. Kılınç (2023) conducted a systematic analysis of peer bullying studies from 2010 to 2020. The results of this research indicate that although peer bullying is prevalent across all levels of education, the existing solutions are insufficient. Talu and Gümüş's (2022) meta-analysis of peer bullying among adolescents reveals that, on average, students are exposed to peer bullying twice during an academic year. The findings of these studies highlight that peer bullying remains a common and ongoing problem in our country. Similar studies have also been conducted internationally. Kljakovic and Hunt (2016) conducted a meta-analysis and concluded that peer bullying leads to social and behavioral problems in schools across countries such as the USA, Korea, China, Finland, and the Netherlands. Moore et al. (2017), in their own meta-analysis, stated that peer bullying is a significant issue related to mental well-being, requiring attention within the student context. Walters (2020) reached similar conclusions in his study, highlighting the association between peer bullying and various risky behaviors. The comprehensive findings from these meta-analyses underscore that peer bullying is a problem that needs to be addressed not only in Turkey but also internationally, at both individual and societal levels.

Cases of peer bullying in Turkey have a negative impact on students' social and emotional development. To mitigate these effects, the Ministry of National Education has implemented awareness and training programs covering topics such as 'peer bullying,' 'cyberbullying,' and 'psychological resilience' at all educational levels, starting from the 2022-2023 academic year (Ministry of National Education, 2023). When examining peer bullying research in the context of primary schools in Turkey, it is evident that bullying cases are prevalent. Studies on peer bullying at the primary school level have been conducted in the areas of students, teachers, and psychological counseling and guidance services. Both qualitative and quantitative studies have been presented, incorporating the perspectives of various stakeholders. Akpınar and Akpınar (2022) examined primary school teachers' perspectives on peer bullying and found that teachers possess a high level of awareness regarding this issue. Barik and Yurtal (2023) investigated classroom teachers' strategies for coping with peer bullying and the challenges they face. The study's findings indicate that primary school teachers do not receive adequate support in addressing bullying and require additional training in this area. It was suggested that teachers' competencies in identifying and intervening in bullying situations should be strengthened. Karataştan and Akcan (2023a) explored the exposure of immigrant and refugee children to peer bullying from the perspective of classroom teachers. The study reveals that immigrant and refugee children are more vulnerable to bullying due to language and cultural differences, which negatively impacts their adaptation processes. Bayar and Balcı (2023) examined peer bullying and potential solutions from the perspective of school counselors. School counselors play a crucial role in detecting bullying incidents and providing psychological support to students. The study emphasizes the need for adequate resources and training to enable guidance counselors to be more effective. A review of the literature on peer bullying, both nationally and internationally, reveals that it is a significant issue across all aspects of the educational process.

Peer bullying is one of the primary challenges faced by education systems today, and it has serious effects on children's mental health, social development, and academic success (Olweus, 2013). Bullying incidents in the school environment harm students' self-confidence, reduce academic performance, and lead to school absenteeism and social isolation (Rigby, 2003). Therefore, combating bullying requires the involvement of not only teachers and school administrators but also parents, guidance counselors, and other community stakeholders (Swearer & Espelage, 2004). Examining the perspectives of administrators is crucial in addressing peer bullying, as it helps describe the current situation and contributes to creating a safe educational climate within the school environment (Smith, 2011). Educators should carefully assess the impact of bullying on students' lives, both inside and outside the classroom, and make a conscious, systematic effort to address the problem proactively rather than reactively (Waters & Mashburn, 2017). Therefore, this study aims to contribute to the literature on combating peer bullying by providing data to inform the development of practices that can be implemented, particularly at the primary school level. The results of this study will contribute to strengthening school administrators' strategies for combating peer bullying and will serve as a resource for practices that can enhance student safety and well-being by revealing the current situation. This study aims to foster a shared awareness among educational administrators, teachers, and parents. The findings will facilitate the establishment of a broader network of cooperation and support in the fight against peer bullying. The results of the research are significant both for contributing to theoretical knowledge and for guiding the development of practical policies. In this context, the research sought answers to the following questions:

1. How do school administrators define peer bullying?
2. What do school administrators consider to be the causes of peer bullying in schools?
3. What are the most common types of behaviors related to peer bullying, according to school administrators?
4. What characteristics do school administrators identify in students who are exposed to peer bullying?
5. What characteristics do school administrators attribute to students who engage in peer bullying?
6. How do school administrators intervene in cases of peer bullying?
7. What challenges do school administrators face in combating peer bullying?
8. What strategies do school administrators implement to prevent peer bullying?
9. What areas of support do school administrators believe are necessary to enhance their effectiveness in combating peer bullying?

METHOD

Research Design

This research is a study organized according to the survey model, based on quantitative methods, conducted to describe the current situation in relation to the opinions of school administrators working in public primary schools affiliated with the Ministry of National Education regarding peer bullying cases. Survey research is a research design that aims to describe the current state by selecting a sample from a specific population. This type of research seeks to examine the prevalence, distribution, or relationships of a particular phenomenon by collecting data from large groups of participants. According to Büyüköztürk (2019), survey models aim to describe the existing situation of the event or phenomenon being studied as it is. This study is a survey-based study because it describes the causes and consequences of peer bullying and outlines what should be done to prevent it, using a questionnaire developed by the researchers.

Population and Sample of the Study

The research population consists of school administrators working in public primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Şahinbey district of Gaziantep province. To select the sample, the maximum diversity sampling method, a type of purposeful sampling, was employed. In maximum diversity sampling, the goal is to reflect the broadest possible diversity of participants in the study, thereby revealing different dimensions of the problem (Yıldırım & Şimşek, 2013). For this study, factors such as gender, age, professional seniority, title, and tenure in management were considered while forming the study group. Demographic information of the participants is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Information of the Participants

		F	%
Gender	Female	81	38,2
	Male	131	61,8
Education Status	Bachelor's degree	118	55,7
	Master's degree	91	42,9
	Doctoral degree	3	1,4
Title	School principal	44	20,8
	Chief Ast. Manager	4	1,9
	Assistant Manager	164	77,4
Age	25 and below	2	0,9
	26-35	45	21,2
	36-45	95	44,8
	46-55	61	28,8
	56 and above	9	4,2
Professional Seniority	0-5 age	9	4,2
	6-10 year	29	13,7
	11-15 year	36	17
	16-20 year	58	27,4
	21 year and above	80	37,7
Education Administrator Tenure	0-5 year	104	49,1
	6-10 year	45	21,2
	11-15 year	32	15,1
	16 year and above	31	14,6
Number of Students of the School	100-601	28	13,2
	601-1201	59	27,8
	1201-1801	62	29,2
	1801 ve üzeri	63	29,7
Total		212	100

According to Table 1, 81 (38.2%) of the school administrators participating in the study were female, while 131 (61.8%) were male. Of the administrators, 118 (55.7%) held a bachelor's degree, 91 (42.9%) held a master's degree, and 3 (1.4%) held a doctoral degree. Regarding their job titles, 164 (77.4%) were assistant principals, 44 (20.8%) were principals, and 4 (1.9%) were chief assistant principals. In terms of age distribution, 2 (0.9%) administrators were aged 25 and under, 45 (21.2%) were aged 26-35, 95 (44.8%) were aged 36-45, 61 (28.8%) were aged 46-55, and 9 (4.2%) were aged 56 and over. Regarding professional seniority, 9 (4.2%) administrators had 0-5 years of experience, 29 (13.7%) had 6-10 years, 36 (17%) had 11-15 years, 58 (27.4%) had 16-20 years, and 80 (37.7%) had 21 years or more of experience. In terms of tenure as an educational administrator, 104 (49.1%) participants had 0-5 years of service, 45 (21.2%) had 6-10 years, 32 (15.1%) had 11-15 years, and 31 (14.6%) had 16 or more years of experience. Regarding the number of students in the schools where they work, 28 (13.2%) administrators worked in schools with 100-600 students, 59 (27.8%) worked in schools with 601-1200 students, 62 (29.2%) worked in schools with 1201-1800 students, and 63 (29.7%) worked in schools with more than 1800 students.

Data Collection Tool

In order to reach the views of primary school administrators on peer bullying in schools, the 'Questionnaire for Determining the Views of Primary School Administrators on Peer Bullying' developed by the researchers in this study was used. The questionnaire developed by the researchers consists of two parts. The first part of the questionnaire includes 'Demographic Information Form'. In this form, there are questions about gender, educational status, title, age, professional seniority, tenure as an educational administrator, and the number of students in the school. In the second part, in order to determine the views of primary school administrators on peer bullying, the 'Questionnaire for Determining the Views of Primary School Administrators on Peer Bullying' consisting of 9 multiple-choice items is included. During the questionnaire development process, a literature review on the related subject was conducted.

Questionnaire Development Process

The literature review included an examination of other studies conducted to determine the opinions of school administrators (Dursun et al., 2024; Pektaş et al., 2023; Aksoy, 2019; Baloglu et al., 2023; Doğan & Keleş, 2023; Bayar & Balcı, 2023; Akpınar & Akpınar, 2022; Bakır & Elma, 2023; Barik & Yurtal, 2023; Muslu, 2023; Sulak & Altuntaş, 2022; Semercioğlu et al., 2023; Sezgin, 2018; Karataştan & Akcan, 2023b). After analyzing the relevant studies in the literature, an item pool consisting of 15 items was created.

Validity and Reliability Study for the Questionnaire

To assess the content and face validity of the 15 items developed to capture the views of primary school administrators on peer bullying, the items were presented to 5 experts for their opinions. The items were evaluated based on their suitability for the intended purpose. Following the experts' feedback, the researchers reorganized the questionnaire, reducing it to 9 items, and a pilot version was created. This pilot version was then administered to 4 educational institution administrators in the Şahinbey district of Gaziantep province to assess the clarity and applicability of the items. Based on this evaluation, the final version of the questionnaire was prepared.

Data Collection and Analysis

The 9-item questionnaire, developed to capture the views of primary school administrators on peer bullying, was distributed to participants online, and data were collected on a voluntary basis. Since the data were collected online, no missing or outlier values were identified. In the statistical analysis process, the frequency and percentage values of the data were examined and reported in relation to the demographic information and each item of the questionnaire.

RESULTS

The findings of this study, which was conducted to examine the views of school administrators working in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education on peer bullying, were obtained by using the 'Questionnaire for Determining the Views of Primary School Administrators on Peer Bullying' developed by the researchers. While presenting the findings of the research, the order of the sub-problems of the research and the survey questions were followed.

In the first sub-problem of the study, the question 'How do you define peer bullying?' was asked to the participants. The findings related to this sub-problem are given in Table 2.

Table 2. Findings related to the definition of peer bullying

Items	%
Physical attacks such as hitting, pushing	28,71
Verbal attacks such as mocking, insulting, belittling	29,04
Social exclusion behaviours such as exclusion, gossiping, exclusion from friend groups	24,75
Bullying via the internet, social media or messaging applications	17,49
Total	100

When Table 2 is examined, 28.71% of school administrators defined peer bullying as "physical attacks such as hitting or pushing," while 29.04% defined it as "verbal attacks such as mocking, insulting, or belittling." Additionally, 24.75% defined peer bullying as "social exclusion behaviors such as exclusion, gossiping, or being excluded from friend groups." Furthermore, 17.49% of primary school administrators defined peer bullying as "bullying via the internet, social media, or messaging applications." When the statistical values of the first finding were analyzed, it was found that the majority of school administrators who participated in the study defined peer bullying as "verbal attacks such as mocking, insulting, or belittling."

In the second sub-problem of the study, the question 'What are the causes of peer bullying in your school?' was asked to the participants. The findings related to this sub-problem are given in Table 3.

Table 3. Findings related to the causes of peer bullying

Items	%
Family problems	26,73
Socio-economic factors	22,91
Media effect	19,44
Academic failure	10,59
Technology and social media use	20,31
Total	100

When Table 3 is analyzed, 26.73% of school administrators believe that the most common cause of peer bullying is "family problems." Meanwhile, 22.91% of school administrators identified "socio-economic factors" as the causes of peer bullying, and 19.44% attributed it to the "media effect." Additionally, 10.59% of primary school administrators mentioned "academic failure" as a cause, and 20.31% pointed to "technology and social media use" as contributing factors. According to the school administrators who participated in the research, the most common cause of peer bullying is "family problems."

In the third sub-problem of the research, the participants were asked the question, "What are the most common types of behaviors related to peer bullying in your school?" The findings related to this sub-problem are presented in Table 4.

Table 4. Findings related to the most frequently encountered behavior types associated with peer bullying.

Items	%
Physical bullying	36,31
Verbal bullying	28,70
Cyberbullying	3,42
Exclusion	18,44
Damaging the victim's belongings	13,11
Total	100

When Table 4 is examined, 36.31% of school administrators reported that "physical bullying" behaviors are commonly observed in their schools. Meanwhile, 28.70% of primary school administrators indicated that "verbal bullying" behaviors are common in their schools, and

3.42% mentioned that "cyberbullying" behaviors are prevalent. Additionally, 18.44% of the primary school administrators stated that "exclusion" behaviors are common, and 13.11% reported that "damaging the victim's belongings" behaviors are frequently encountered. Based on the findings from Table 4, "physical bullying" is identified as the most common type of peer bullying behavior encountered by the school administrators participating in the research.

In the fourth sub-problem of the study, participants were asked the question, "What are the characteristics of students exposed to peer bullying?" The findings related to this sub-problem are provided in Table 5.

Table 5. Findings on the characteristics of students exposed to peer bullying.

Items	%
Physical weakness	32,46
Low self-confidence	37,90
Academic failure	16,33
Different ethnic origins	13,28
Total	100

When Table 5 is analyzed, 32.46% of primary school administrators stated that the characteristics of students exposed to peer bullying include "physical weakness." 37.90% of school administrators reported that students exposed to peer bullying have "low self-confidence." The percentage of administrators who indicated that students exposed to peer bullying also exhibit "academic failure" as a characteristic is 16.33%. Furthermore, 13.28% of administrators stated that students exposed to peer bullying have "different ethnic origins." Based on the findings in Table 5, the administrators identified low self-confidence as the most common characteristic of students who are exposed to peer bullying.

In the fifth sub-problem of the study, the question "What are the characteristics of students who engage in peer bullying?" was asked to the participants. The findings related to this sub-problem are presented in Table 6.

Table 6. Findings related to the characteristics of students who engage in peer bullying

Items	%
Desire to show power	28,68
Low empathy level	18,03
Desire to attract attention	27,04
Academic failure	17,54
Different ethnic origin	8,52
Exposure to domestic violence	0,16
Total	100

When Table 6 is analyzed, it is observed that 28.68% of the administrators stated that students who bully peers have the characteristic of "desire to show power," 18.03% reported "low empathy level," 27.04% indicated "desire to attract attention," 17.54% identified "academic failure," 8.52% noted "different ethnic origin," and 0.16% mentioned "exposure to domestic violence." Based on the analysis of Table 6, primary school administrators identified "desire to show power" as the most common characteristic of students who engage in bullying.

In the sixth sub-problem of the study, the question "How do you intervene in cases of peer bullying?" was asked to the participants. The findings related to this sub-problem are presented in Table 7.

Table 7. Findings related to interventions for peer bullying.

Items	%
Investigating the incident	14,59
One-to-one interviews with the parties	26,42
Informing and supporting families	23,06
Applying disciplinary penalties	4,08
Providing psychological support and guidance	20,28
Continuous monitoring and evaluation	11,24
Total	100

When Table 7 is examined, 14.59% of the administrators stated that they intervened by "Investigating the incident," 26.42% through "One-to-one interviews with the parties," 23.06% by "Informing and supporting families," 4.08% by "Applying disciplinary penalties," 20.58% through "Providing psychological support and guidance," and 11.24% by "Continuous monitoring and evaluation." Based on the analysis of Table 7, it is observed that administrators most commonly intervened through "One-to-one interviews with the parties" in peer bullying cases.

In the seventh sub-problem of the study, the question "What are the difficulties you face in combating peer bullying cases?" was asked to the participants. The findings related to this sub-problem are provided in Table 8.

Table 8. Findings related to the difficulties encountered in combating peer bullying cases.

Items	%
Insufficient resources,	7,16
Student and parent resistance	50,41
Inadequacy of relevant legislation	35,26
Inadequacy of school staff	6,88
Indifference of teachers	0,27
Total	100

When Table 8 is analyzed, 7.16% of the administrators stated that they faced "Insufficient resources," 50.41% reported "Student and parent resistance," 35.26% mentioned the "Inadequacy of relevant legislation," 6.88% referred to the "Inadequacy of school staff," and 0.27% identified the "Indifference of teachers" as challenges in combating peer bullying cases. Based on the analysis of Table 8, it is evident that administrators reported facing the greatest difficulty with "Student and parent resistance" in combating peer bullying cases.

In the eighth sub-problem of the study, the question "What strategies are followed to prevent peer bullying cases?" was posed to the participants. The findings related to this sub-problem are presented in Table 9.

Table 9. Findings related to the strategies followed to prevent peer bullying cases.

Items	%
Creating a policy to prevent bullying	5,05
Active role of school administration	17,07
Student, teacher, and family cooperation	31,88
Informative brochures and posters	8,71
Family meetings and seminars	23,51
Student information meetings	13,76
Total	100

When Table 9 is analyzed, it is evident that 5.05% of the administrators stated that they follow the strategy of "Creating a policy to prevent bullying," 17.07% reported the "Active role of school administration," 31.88% emphasized "Student, teacher, and family cooperation," 8.71%

mentioned "Informative brochures and posters," 23.51% referred to "Family meetings and seminars," and 13.76% stated "Student information meetings." From the analysis of Table 9, it can be concluded that the most common strategy followed by administrators to prevent peer bullying cases is the "Student, teacher, and family cooperation" strategy.

In the ninth sub-problem of the study, the question "In which areas do you need support to be more effective in combating peer bullying?" was posed to the participants. The findings related to this sub-problem are presented in Table 10.

Table 10. Findings on the areas in which administrators need support to be more effective in combating peer bullying.

Items	%
Financial resources	14,17
Educational materials	20,49
Expert support	36,59
Increased educational activities	28,73
Total	100

When Table 10 is examined, it can be seen that 14.17% of administrators need "Financial resources," 20.49% need "Educational materials," 26.59% need "Expert support," and 28.73% need "Increased educational activities" to be more effective in combating peer bullying in their schools. According to Table 10, administrators have stated that the greatest need for combating peer bullying is for expert support.

DISCUSSION and CONCLUSION

The findings of this study, which aims to describe the current situation by obtaining the views of school administrators on peer bullying in primary schools, were obtained using the "Primary School Administrators' Views on Peer Bullying Questionnaire" developed by the researchers. The questionnaire includes questions related to each sub-problem of the research, and the statistical values obtained are presented in detail in the findings section.

School administrators working in primary schools define peer bullying as verbal attacks, including mocking, insulting, and belittling. Şahin et al.'s (2009) study, which examines the views of preschool teachers, supports these findings. The qualitative study conducted by Dursun et al. (2024) to examine school administrators' views on peer bullying aligns with the results of this sub-problem in the study. According to the results of related studies, bullying is defined in terms of physical, psychological, and verbal harm among education stakeholders.

The study concluded that the most common cause of peer bullying is family problems. Wang et al. (2023) found a relationship between the socio-economic status of the family and bullying, as peer bullying is influenced by familial factors (Rigby, 2007; Tanrikulu & Campbell, 2015). Eray et al. (2020) support the results of this sub-problem by highlighting the connection between family attitudes and peer bullying cases. Hoşgörür and Orhan (2017) concluded in their study that bullying cases are influenced by family experiences and parental attitudes. In a similar study, Muscarì (2002) stated that negative role models within the family trigger bullying incidents in schools. Gökbilgin and Elma (2019) found that lack of family education has an impact on bullying cases within schools. Additionally, the communication patterns between parents and children are an important factor influencing bullying (Garces-Prettel, 2020; Rinaldi, 2023; Ulfah & Gustina, 2020). In this context, the results of this research align with findings from other studies in the field.

Another result of the research is that physical bullying cases are encountered more than primary school administrators. In their study on types of violence, Çubukçu and Dönmez (2012) found that physical and verbal bullying cases were more common, supporting the findings of the study. Similarly, Özbek and Taneri (2022) concluded that physical bullying is the most common type of bullying among primary school students. Özkan and Çifci (2010) examined peer bullying cases

according to socio-economic levels and stated that physical and verbal bullying behaviours were more common. Akduman (2012) and Tanrikulu (2020) concluded that physical bullying behaviors are most prevalent during the preschool period. Danacı and Çetin's (2016) study aligns with this result. The findings of various studies are consistent with the results of this study. The results of Craig et al. (2009), which were gathered from six countries and a large sample group, show that verbal bullying behaviors, which were ranked second according to the opinions of school administrators in this sub-problem, are more common than other types of bullying.

Another finding of the study is that students with low self-esteem are more likely to experience peer bullying. Individuals exposed to bullying tend to be anxious and shy (Jennifer & Cowie, 2012). In his study on peer bullying in all its dimensions, Gürhan (2017) defined bullying victims as children with low self-confidence. According to Özgöker (2018), the occurrence of bullying affects students emotionally. The results of Topçu's (2018) study indicate that the psychological effects experienced by students who are victims of bullying also impact later stages of their lives.

Another finding of the study is that students who bully tend to demonstrate a desire to show power. According to Olweus (1993), who examines the characteristics of children who engage in bullying behaviors, bullies are individuals who derive pleasure from putting others under pressure and continue these behaviors when they enter new peer groups. They regularly and persistently display aggressive behaviors with the goal of establishing leadership. Koşir et al. (2020) concluded in their study that there is a positive relationship between popularity and bullying. When an individual joins a group, they often use aggression as a tool to assert their power. In this process, bullies typically target children who are physically weaker, have limited social skills, and are socially isolated. This choice ensures that the power is easily demonstrated and that the target is unlikely to resist (Olweus, 1994). According to the related literature, individuals who bully peers use power as a tool, which aligns with the results of this study.

The study also examined the methods school administrators use to prevent peer bullying cases. In this context, it was concluded that the school administrators who participated in the study attempted to prevent bullying by cooperating with parents. Students, teachers, administrators, and parents should work together to intervene and prevent bullying in educational institutions (Waters & Mashburn, 2017). Şahin et al. (2009) concluded in their study that teachers address bullying cases by communicating with parents. Promoting positive teacher-student relationships can help combat bullying and peer victimization (Ten Bokkel et al., 2023). Teachers also play a key role in anti-bullying programs (Krause & Smith, 2022; Veenstra et al., 2014). In this context, the teacher-student relationship and cooperation are crucial in reducing peer bullying. The research findings support this conclusion. The study concluded that school administrators face difficulties in combating peer bullying due to resistance from students and parents. Lee et al. (2022) found a negative relationship between bullying cases and family support in a relational study conducted with a large sample group. The conclusion that increased family support for addressing peer bullying leads to fewer cases aligns with the views of the school administrators participating in this study and supports the findings.

The study concluded that primary school administrators need expert support in addressing bullying cases. Özgöker (2018) found that teachers did not receive any training in combating bullying. Çubukçu and Dönmez (2012) also highlighted the importance of providing training for students, teachers, and parents, as well as expert support, in tackling bullying cases. Oldenburg et al. (2016) stated that existing methods are limited in solving these cases. Similar to the findings in the literature, developing new methods for expert support will help reduce the prevalence of peer bullying in schools. Based on the research results and limitations, the following recommendations can be made:

1. Programs should be implemented to enhance the self-confidence and academic success of students who are exposed to peer bullying.

2. Measures should be taken to reduce bullying behaviors by addressing the needs of students who engage in bullying.
3. Financial resources, educational materials, and expert support needed by schools to reduce and manage peer bullying should be provided.
4. By thoroughly examining school conditions and the student profile, anti-bullying activities can be conducted proactively, before behavioral problems arise.
5. Longitudinal and experimental studies on peer bullying should be conducted to explore the role of school administrators in addressing peer bullying in greater depth.

Limitations

The data for this study, which was conducted to examine peer bullying from the perspective of school administrators working in primary schools, were collected from school administrators in the Şahinbey district of Gaziantep province during the 2024-2025 academic year. The study is limited to the opinions of these administrators.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz T. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ile Okula Karşı Tutum, Kartepe İlçesi Örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 121-137.
- Akpınar, A., & Akpınar, A. (2022). İlköğretim okullarında akran zorbalığına dair öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 215-231.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (2), 550-568.
- Bakır, G. & Elma, C. (2023). Ortaokullarda okul zorbalığını önleme politikaları: okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı bir inceleme. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(70): 3357-3371. <http://dx.doi.org/10.29228/sm>
- Baloğlu, İ., Sarıkaya, F., Ayılmazdır B., & Kalkan Baloğlu S. (2023). Temel eğitimde akran zorbalığına yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 794-813.
- Barik, E., & Yurtal, F. (2023). Akran Zorbalığı ile Baş Etmede Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler ve Karşılaştıkları Güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(2), 133-150. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1081627>
- Bayar, A., & Balci, M. (2023). Okul rehber öğretmenlerinin bakış açısından akran zorbalığı ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 87-105.
- Borgen, N. T., Olweus, D., Kirkeboen, L. J., Breivik, K., Solberg, M. E., Frones, I., Cross, D., & Raaum, O. (2021). The potential of anti-bullying efforts to prevent academic failure and youth crime. a case using the olweus bullying prevention program (OBPP). *Prevention Science*, 22, 1147-1158. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01254-3>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (26. baskı). *Pegem Akademi*.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & HBSC Bullying Writing Group. (2009) A crossnational profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54:216- 224.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 37-64.
- Danacı, M. O. & Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motorgelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2).53-72
- Doğan, S. & Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Dursun, İ., Şanlı, H., & Akkuş, S. (2024). Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 93-111. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10611718>

- Eray, Ş., Gür, N., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., & Vural, A.P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86.
- Espelage, D. L. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.
- Garces-Prettel, M., Santoya-Montes, Y., and Jimenez-Osorio, J. (2020). Influence of family and pedagogical communication on school violence. *Comunicar* 28, 77-86. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-07>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, & U.S. Department of Education.
- Gökbilgin, Z. & Elma, C. (2019). *İlkokullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi 100. Yıl Eğitim Sempozyumu (26-28 Ekim 2019), Samsun, Türkiye.
- Griffin, R. S. & Alan, M. G. 2004. Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatr Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81.
- Hoşgörür, V. & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Jennifer, D., and Cowie, H. (2012). Listening to children's voices: moral emotional attributions in relation to primary school bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties* 17 (3-4), 229-241. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704314>
- Karataştan, A., & Akcan, E. (2023a). Primary school Teachers' perspectives on peer bullying and immigrant/refugee students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 1-14.
- Karataştan, A., & Akcan, G. (2023b). The experiences of migrant and refugee children in terms of peer bullying: a perspective from classroom teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 11(4), 291-306.
- Kılınç, S. (2023). Türkiye'de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların sistematik analizi (2010-2020). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 97-115. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276921>
- Kljakovic, M. & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of adolescence*, 49, 134-145.
- Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G., & Horvat, M. (2020). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of school, classroom, and individual factors. *European journal of psychology of education*, 35, 381-402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Krause, A., & Smith, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships: a meta-analysis. *School mental health*, 14(2), 306-327. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09483-1>
- Lee J, Roh BR, Yang KE. (2022) Exploring the association between social support and patterns of bullying victimization among school-aged adolescents. *Children and Youth Services Review*, 136. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106418>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). MEB 2023 yılı bilgilendirme raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı*.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of psychiatry*, 7(1), 60-76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Muscarı, M. E. (2002). Sticks and stones: The NP's role with bullies and victims. *Çocuk Sağlığı Dergisi*, 16(1), 22-28.
- Muslu, E., (2023). Akran zorbalığına ilişkin eğitimci görüşleri: Bursa Mustafa Kemalpaşa ortaokul yöneticileri ve öğretmenleri örneği. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(5), 857-891.
- Oldenburg, B., Bosman R., & Veenstra R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and effective school based intervention program. In (Ed. L. R. Huesmann) *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. (p.97-130). New York: Pleum Press.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

- Özbek, Ö. Y., & Taneri, P. O. (2022). Bullying Behaviors and School Climate through the Perspective of Primary-School Students. *Online Submission*, 264-279.
- Özgöker, S. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Özkan, Y., & Çifci, E., G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Pektaş R., Seren M., & Akbaba M.B. (2023). Okullarda akran zorbalığı olgusuna ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 49, 14-29. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2023.V49.02>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. ACER Press.
- Rinaldi, C. M., Bulut, O., Muth, T., & Di Stasio, M. (2023). The influence of parenting dimensions and junior high school students' involvement in bullying. *Journal of school violence*, 22(2), 183-197.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:53.0.co;2-j](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:53.0.co;2-j)
- Roland, E., & Munthe, E. (Eds.). (2017). *Bullying (1989): An international perspective*. Routledge.
- Semercioğlu M.S., Akçay İ. & Saraçla, C., (2023). Akran zorbalığı olaylarındaki mülteciler çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(6), 935-950.
- Sezgin, E. Y. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(1), 15-29. <https://doi.org/10.4471/ijep.2011.01>
- Sulak, S. E., & Altuntaş, Z. (2022). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 128-143. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1058580>
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). *Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth*. In *Bullying in American schools* (pp. 23-34). Routledge.
- Şahin, M., Demirağ, S. & Aykac, F. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16
- Talu, E., & Gümüş, G. (2022). Türkiye’de akran zorbalığının ergenler arasında yaygınlığının incelenmesi: bir meta analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1673-1682. <https://doi.org/10.24315/tred.1030602>
- Tanrıkulu, İ. (2020). Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*. 190(4), 489-501. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1479404>
- Tanrıkulu, I., & Campbell, M. (2015). Correlates of traditional bullying and cyberbullying perpetration among Australian students. *Children and youth services review*, 55, 138-146. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.06.001>
- Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher-student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School psychology review*, 52(2), 110-129.
- Topçu, A. E. (2018). Okullarda akran zorbalığının yaygınlığı ve doğası üzerine bir derleme. *Kriz Dergisi*, 26(2).
- Ulfah, M. ve Gustina, E. (2020). Öğrenciler Arasında Zorbalık Davranışı. *Uluslararası Eğitimde Değerlendirme ve Araştırma Dergisi*, 9 (3), 644-649.
- Unicef. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. *UNICEF, Paris*. <https://doi.org/10.54675/TRVR4270>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Walters, G. D. (2021). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wang, L., Jiang, S., Cheng, Y., & Zhou, Z. (2023). Extending the Link Between Family Financial Stress and Bullying Victimization of Children: A Moderated Mediation Model. *Journal of School Violence*, 22(3), 353-366. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2186418>
- Waters, S., & Mashburn, N. (2017). An investigation of middle school teachers' perceptions on bullying. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 1-34.

- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress. *Center for Safe and Responsible Use of the Internet*.
- Yaman E., Eroğlu Y. & Peker A (2011) *Başa çıkma stratejileriyle okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.