

**Kocaeli Üniversitesi**

**Eğitim Dergisi**

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 1

Sayfa: 203-226



**Kocaeli University  
Journal of Education**

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 1

Page: 203-226

Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri

Middle school teachers' responses to bullying

**Ahmet Öztürk**,  <https://orcid.org/0000-0001-9469-838X>

*Milli Eğitim Bakanlığı, a\_ozturk20@yahoo.com*

**Jale Eldeleklioğlu**,  <https://orcid.org/0000-0003-1261-888X>

*Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, eldelek@uludag.edu.tr*

---

**ARAŞTIRMA MAKALESİ**

**Gönderim Tarihi**

*9 Nisan 2021*

**Düzeltilme Tarihi**

*17 Mayıs 2021*

**Kabul Tarihi**

*17 Mayıs 2021*

---

**Önerilen Atıf**

**Recommended Citation**

Öztürk, A., & Eldeleklioğlu, J. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 203-226. <http://doi.org/10.33400/kuje.912298>

## ÖZ

Yüzyılı aşkın süredir endişe kaynağı olan ve günümüze kadar zorbalık ve mağdurlar için önemli bir sosyal sorun olmaya devam eden zorbalık, dünya genelinde okullarda yaşanan yaygın bir sorundur. Okullarda güvenli ve destekleyici ortamlar sağlamada oynadıkları önemli rolden dolayı öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerinin sistematik bir şekilde ortaya konması kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri için potansiyel stratejileri belirleme hatta bunun için sistematik bir çerçeve oluşturma ihtiyacı vardır. Yapılan bu araştırmanın amacı öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri konusunda potansiyel stratejilerin ortaya konması ve bununla ilgili sistematik çerçevenin oluşturulmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Ayrıca istenen bilgilerin eksiksiz ve derinlemesine elde edilmesi sağlanmasından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Zorbalıkla ilgili deneyimlerini belirlemek ve derinlemesine bilgi almak için 5. sınıftan 8. sınıfa kadar eğitim kademelerinde görev yapan 25 ortaokul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bağımsız kodlayıcılar tarafından kodlanarak tümevarımcı içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşülen öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri ile ilgili verdikleri yanıtların analizi, dört müdahale temasını (Yapıcı-doğrudan, yapıcı-dolaylı, cezalandırıcı-doğrudan, cezalandırıcı-dolaylı) içeren iki boyutlu (Öğretmen niyeti-öğretmen katılımı) bir modeli ortaya koymuştur. Bu müdahale modeli öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini, katılımcı öğrenciye (mağdur, zorba, seyirci) ya da zorbalığın türüne (sözel, ilişkisel, fiziksel) göre inceleyen araştırmalardan hem öğretmen amacının hem de öğretmen katılımının eşzamanlı olarak incelenmesine olanak sağlaması yönüyle ayrılmaktadır. Bu iki boyutlu model doğrulayacak ya da revize edecek gelecekteki araştırmalar, araştırmacılara ve eğitimcilere, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini değerlendirmek ve kategorize etmek için kapsamlı ve değerli bir yol sunacağı düşünülmektedir.

*Anahtar Sözcükler:* ortaokul, zorbalık, öğretmenler, müdahale biçimleri

## ABSTRACT

Bullying, which has been a concern for more than a century and continues to be an important social problem for bullies and victims up to the present is a common problem in schools around the world. Since teachers play an important role in providing safe and supportive environments in schools, it is critical to demonstrate systematically how teachers respond to bullying. There is a need to identify potential strategies for teachers' forms of intervention in bullying and even to establish a systematic framework for it. The aim of this research is to reveal potential strategies about the way teachers respond to bullying and to establish a systematic framework related to it. The phenomenological approach which is from qualitative research designs was used in this study. Also, semi-structured interview method was used in this research due to its features such as obtaining the desired information completely and in depth. The study group was formed by using the convenience sampling method and the criterion sampling method. Semi-structured interviews were conducted with 25 middle school teachers who are working in fifth through eighth classrooms to determine their experiences with bullying and get in-depth information. The data obtained from the research were coded by two independent coders and subjected to inductive content analysis. Analysis of the answers given by the interviewed teachers regarding the forms of intervention in bullying revealed a two-dimensional (Teacher intention-teacher participation) model that includes four forms of intervention theme (constructive-direct, constructive-indirect, punitive-direct, punitive-indirect). This model differs from the studies that examine the way of intervention in bullying by either the participant student (victim, bully, bystander) or by the type of bullying (verbal, relational, physical) only, allowing both the aim of the teacher and the participation of the teacher to be examined simultaneously. Future research that will validate or revise this two-dimensional model is thought to provide researchers and educators with a comprehensive and valuable way to assess and categorize the forms of teachers' intervention in bullying.

*Keywords:* middle school, bullying, teachers, forms of intervention

## GİRİŞ

Yaklaşık bir asırdan fazla süredir endişe duyulan bir konu olan ve bugün de zorba ve mağdurlar için gelişimsel problemlere ve sağlık zararlarına yol açan önemli bir sosyal sorun olmaya devam eden zorbalık, tüm dünyada okullarda yaygın bir sorundur (Hymel & Swearer, 2015; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Örneğin, 80 uluslararası çalışmanın yakın tarihli bir meta-analiz çalışmasında, zorbalık mağduriyeti için %36 seviyesinde görülme sıklığı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014). Türkiye'de zorbalığın görülme sıklığını inceleyen 4.-8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada Pişkin (2010), %35,1 kurban, %30,2 zorba, %6,2 zorba-kurban oranlarında zorbalık statülerinin dağılım göstermiş olduğunu bulmuştur. Burnukara ve Uçanok (2012) 868 ortaokul ve lise öğrencisiyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %31,9'unun zorbalığa dâhil olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalar genelde öğrencilerin %10 ila %30'unun zorbalık olaylarına karıştığını, ortaokul yıllarında arttığını ve herhangi bir kültüre özgü olmadığını göstermektedir (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). Zorbalığın yaygınlığı konusunda Türkiye'de yurt dışında yapılan araştırmaların bulgularına yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum zorbalığın hemen hemen her ülkede ciddi oranlarda yüksek olduğunu göstermektedir. Zorbalığın olumsuz etkilerinin yetişkinliğe kadar uzandığı da yapılan araştırmalarla (Gladstone, Parker, & Malhi, 2006; Isaacs, Hodges, & Salmivalli, 2008) gösterilmiştir. Dolayısıyla, zorbalık büyük bir halk sağlığı sorunu olmakla eğitim sistemi için de bir tehdit unsurudur. Bu nedenle, okullarda zorbalık önleme ve zorbalık karşıtı müdahale biçimleri önem arz etmektedir.

Sosyo-ekolojik bir bakış açısıyla ele alındığında zorbalık olayları sadece zorba veya mağduru ilgilendiren bir olay olmayıp sosyal bağlamda akranların (seyirci, pekiştiren, savunucu; Salmivalli, 2010) etkileşimini ve yetişkinlerin (öğretmenler, okul yöneticileri, psikolojik danışmanlar; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001) yaklaşımını içeren bir olgudur. Bu nedenle, zorbalık karşıtı çabaların, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri destekleyici ve saygılı bir okul ortamını hedeflemesi önemlidir. Bu hedef okul personelinin ve öğrencilerinin zorbalığa dayanıklı bir okul iklimi yaratma konusunda kararlı oldukları bütüncül okul yaklaşımları ile gerçekleştirilir (Bosworth & Judkins, 2014).

Olumsuz etkiler nedeniyle, eğitimciler okullarda zorbalıkla başa çıkmanın önemini giderek daha fazla kabul etmişlerdir. Öğretmenler hem etkili pedagojik uygulamalar kullanmaktan hem de öğrencilerin öğrenmesi için güvenli ve destekleyici bir ortam sağlamaktan sorumludur. Öğrencilerin güvenliğinin sağlanması, yaygın bir agresif davranış biçimi olan zorbalığı tanıma ve bu duruma karşı etkili bir şekilde yanıt vermeyi içerir (Griffin & Gross, 2004). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerle en fazla zaman geçiren gruptur ve bu nedenle de zorbalık olaylarına müdahale etmede kilit bir role sahiptirler (Grumm & Hein, 2012). Türkiye de dâhil olmak üzere pek çok ülkede, yasalar öğrencilerin güvenliğini ve iyiliğini sağlamak için öğretmenlere bir takım yasal sorumluluklar getirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahale etmeleri konusunda hem profesyonel hem de ahlaki zorunlulukları vardır (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011). Bazı araştırmalar (Alsaker & Valkanover, 2001; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004, Rodkin & Hodges, 2003) öğretmenlerin müdahale biçimlerinin okullarda zorbalığın devam etmesine neden olduğunu göstermiştir. Örneğin öğretmenler, zorbalar tarafından açık onay olarak yorumlanması muhtemel olan zorbalık olayını görmezden gelmeyi seçebilirler (Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014) ve bu durum da zorbalığın sıklığını ve yoğunluğunu artırabilir (Yoon, 2004). Espelage ve Swearer (2003), öğretmenlerin, öğrenciler arasında saygısız davranışları ya da alay ve zorbalıkla tutarlı diğer davranışlara karşı yeteri kadar tepki göstermeyerek zorbalığı teşvik edebileceğini ifade ederek öğretmenlerin müdahale biçimlerinin zorbalık üzerinde yaratabileceği potansiyel etkiye işaret etmişlerdir. Bazı araştırmalarda bildirilen diğer etkisiz öğretmen müdahale biçimleri arasında uygunsuz davranışları hoş görme ve/veya modelleme ve sınıf yönetiminde etkisiz algılanma korkusu nedeniyle zorbalık olaylarını psikolojik danışmanlara, ebeveynlere veya okul yöneticilerine bildirememesi gibi davranış ve tepkiler yer alır (Alsaker & Valkanover, 2001; Doll, Song, & Siemers, 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004; Hoover & Hazler, 1991, Rodkin &

Hodges, 2003). Sonuç olarak, birçok zorbalığa müdahale ve önleme programında öğretmenler tarafından gösterilen yaklaşım ve tepkilerin büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalar, öğretmenlerin müdahale stratejilerinin zorbalığı önlemede önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Ahtola, Haataja, Karna, Poskiparta, & Salmivalli, 2012; Küçükturan & Gökler, 2014; Marshall, Varjas, Meyers, Graybill, & Skoczylas, 2009; Strohmeier & Noam, 2012; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014). Öğretmenler, özellikle de ilköğretim okulu öğretmenleri, çocukların hem olumlu hem de olumsuz sosyal davranışlarını gözlemlemek için yüzlerce saat süren olanaklara sahip olup zorbalığın öngörüsü olabilecek bir dizi sosyal ve akademik davranışı gözleme konusunda eşsiz bir konumdadırlar. Öğretmenler zorbalık olaylarına cevap verirken potansiyel olarak çeşitli stratejiler uygulayabilir (Bauman, Rigby & Hoppa, 2008; Küçükturan & Gökler, 2014; Marshall vd., 2009; Yoon, Bauman, Choi & Hutchinson, 2011). Öğretmenler, kontrol odaklı bir strateji olarak tanımlanabilecek otorite temelli bir yaklaşım da kullanabilirler (Roland & Vaaland, 2006). Bu stratejiyi uygulayan öğretmenler kişisel yetkilerini çoğunlukla sözlü kınamalarla kesin sınırlar oluşturmak için kullanırlar ve bunda başarısız olurlarsa, her türlü yaptırım dâhil olmak üzere diğer disiplin yöntemlerini de araç olarak kullanabilirler. Yetki temelli müdahalelerin kullanımı birçok önleme programında önemli olarak kabul edilmektedir (Roland & Vaaland, 2006). Ancak bu yaklaşımın doğru olup olmadığı (Bauman vd., 2008) ve etkililiği (Garandau, Poskiparta, & Salmivalli, 2014) ile ilgili tartışmalar sürmektedir. Açık sözlü cezaların diğer cezai olmayan otoriter müdahalelerle birlikte kullanıldığında zorbalık olaylarını azalttığı görülse de (Gregory vd., 2010), otorite temelli stratejilerin tek başına kullanımının kısa bir süreliğine etkili olduğu ortaya çıkmış ve zararlı olarak nitelendirilmiştir (Rigby & Bauman, 2010). Bu durum tanınması ve kontrol edilmesi daha zor olan, daha saklı ve dolaylı ancak daha az saldırgan olmayan zorbalık biçimlerine yol açar (Byers vd., 2011). Uzun vadede okulda görülen zorbalık seviyesini artırır (Berkowitz, 2014). Çok şiddetli zorbalık ve okul şiddeti vakalarında bile, zorbanın sınıftan veya okuldan geçici olarak çıkarılması gibi yaptırımların bile uzun vadede zorbalık olaylarının durdurulmasında etkili olmadığı gösterilmiştir (Ayers vd., 2012). Öğretmenler için bir başka olasılık da zorbalık olayını bir ekip olarak ele almaktır. Meslektaşlarından destek almak ya da okul psikolojik danışmanlarından ve yöneticilerinden danışmanlık yapmalarını istemek, yeni bakış açıları ve öngörüler edinmelerine yardımcı olabilir. Ebeveynleri veya velileri dâhil etmek, çocuklar için birincil öneme sahip olan başka bir mezosisteme girerek zorbalıkları başarıyla azaltmada yardımcı olabilir (Ttofi & Farrington, 2011). Önceki araştırmalar, dengeli ve esnek müdahalelerin öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve olumlu bir okul iklimini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin esnek ve uyumsal bir şekilde müdahale edebilmeleri için farklı strateji türlerinde geniş bir repertuara sahip olmaları önemlidir. Ayrıca, aynı anda birden fazla strateji uygulamak, tek bir strateji kullanmaktan daha başarılı olabilir (Way, 2011).

Sonuç olarak zorbalığı azaltmak için okul temelli stratejiler üzerine yapılan araştırmalardaki kritik ihtiyaçları belirleyen araştırmacılar, öğretmenlerin zorbalığa yönelik algılarının ve tepkilerinin daha fazla araştırılmasını önermektedir (Doll vd., 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004; Rodkin & Hodges, 2003). Türkiye'de okullarda zorbalığa karşı kullanılan yaklaşımlara ilişkin öğretmenlerin kendileri tarafından bildirilen müdahale biçimleri hakkında çok az araştırma (Akyol, Yıldız, & Akman, 2018; Küçükturan & Gökler, 2014; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) yapılmıştır. Bu vurgu özellikle gereklidir çünkü öğretmen tepkileri öğrenciler tarafından etkisiz olarak algılanabilir ve hatta bazen okullarda zorbalığı devam ettirme potansiyeline sahip olabilir (Alsaker & Valkanover, 2001; Doll vd., 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004; Hoover & Hazler, 1991). Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin zorbalığa yönelik algılarını ve yaklaşımlarını bir dizi metodolojiyle değerlendirme ihtiyacını vurgulamaktadır (Espelage & Swearer, 2003; Griffin & Gross, 2004; Holt & Keyes, 2004). Türkiye'de araştırma yöntemlerine göre zorbalıkla ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmen müdahale biçimleri ile ilgili nicel çalışmaların (Kartal & Asude, 2009; Tathlıoğlu, 2016; Yurtal & Yaşar, 2018) ağırlıkta olduğu ve bazı potansiyel stratejilerin göz ardı edildiği görülmektedir. Alternatif olarak, öğretmenlerin zorbalıkla ilgili deneyimlerini ve tepkilerini araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca zorbalık olayları en sık ortaokullarda görüldüğünden (Nansel vd., 2001; Roberts, 2006), ortaokul

öğretmenlerinin bakış açılarını değerlendiren nitel araştırmaların yapılması ve zorbalığa karşı gösterilen tepkilerin sistematik bir şekilde ortaya konması okullarda zorbalığa daha etkili müdahale edilmesi ve zorbalığın en az düzeye indirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Türkiye’de var olan literatür (Akyol, Yıldız, & Akman, 2018; Kartal & Asude, 2009; Küçükturan & Gökler, 2014; Tatlıhoğlu, 2016; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Yurtal & Yaşar, 2018) göz önüne alındığında keşif niteliğinde olması beklenen bu çalışmasının amacı, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini sistematik bir çerçeveye oturtmaktır.

## YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenolojik desen anlayışı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yöntem, ele alınan olgu ile ilgili tecrübe yaşamış kişilerin deneyimlerini temel alarak verilerin toplanmasını sağlayan ve incelenen olguyu bütüncül bir biçimde değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2013). Nitel bir yaklaşım olarak fenomenolojik desenin amacı yaşanan tecrübelerle geri dönerek olguyu açıklamak ve kavramaktır (Weng & Lin, 2013). Fenomenolojik araştırmalar insanların farkında olduğu ancak konu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığı olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İnsanlar hayatları boyunca pek çok olay, sorun ya da deneyimle karşılaşır ve fenomenolojik yöntem, insanların bu durumlara ilişkin farkındalık düzeyini belirlemek için kullanılan önemli bir yöntemdir. Fenomenolojik araştırmaların birden fazla türü bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma betimleyici fenomenolojik araştırma çerçevesinde yürütülmüştür. Betimleyici fenomenolojik yaklaşımda esas amaç katılımcıların algı ve deneyimlerini belirlemek; insanların yaşam deneyimlerine ilişkin bakış açısını anlamak ve çerçevelemektir (Johnson & Christensen, 2014).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Osmangazi ilçesi sınırları içerisinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 5’i erkek, 20’si kadın toplam 25 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak nitel araştırmalarda ele alınan olgunun derinlemesine analiz edilmesi ve en iyi biçimde anlaşılmasına olanak sağlayan amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin seçiminde, amaçlı örneklem tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği örnekleme tekniği olup, araştırma yapan kişiye hız ve pratiklik sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme tekniğinde ise esas amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan katılımcılarla çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacının kendisi tarafından belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada ölçüt Bursa Osmangazi ilçesine bağlı ortaokullarda en az beş yıldan beri kadrolu olarak çalışan, en az lisans mezunu, okul ortamında yaşanan şiddetle ilgili deneyime sahip, çalışmaya katılmaya gönüllü farklı branşlardan öğretmen olmalarıdır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.



**Tablo 1****Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri**

Katılımcı	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Durumu	Branşı	Kadrolu Hizmet Yılı
Ö-1	28	Erkek	Lisans	Görsel Sanatlar	5
Ö-2	34	Kadın	Lisans	Sosyal Bilgiler	11
Ö-3	33	Kadın	Lisans	Türkçe	10
Ö-4	39	Kadın	Lisans	Matematik	15
Ö-5	44	Kadın	Lisans	Teknoloji ve Tas.	21
Ö-6	46	Kadın	Lisans	Matematik	22
Ö-7	29	Kadın	Y. Lisans	İngilizce	5
Ö-8	31	Kadın	Lisans	İngilizce	7
Ö-9	30	Erkek	Lisans	Bilişim Tek.	6
Ö-10	32	Erkek	Lisans	Teknoloji ve Tas.	8
Ö-11	32	Kadın	Lisans	Sosyal Bilgiler	7
Ö-12	37	Kadın	Lisans	İngilizce	14
Ö-13	42	Kadın	Lisans	Müzik	17
Ö-14	39	Kadın	Lisans	Fen Bilimleri	13
Ö-15	39	Kadın	Lisans	Din Kültürü ve Ahlk.	11
Ö-16	41	Kadın	Lisans	Türkçe	15
Ö-17	44	Erkek	Lisans	Beden Eğitimi	20
Ö-18	37	Kadın	Lisans	Görsel Sanatlar	14
Ö-19	36	Kadın	Lisans	Müzik	12
Ö-20	36	Kadın	Y. Lisans	Türkçe	10
Ö-21	41	Kadın	Lisans	Sosyal Bilgiler	16
Ö-22	41	Erkek	Lisans	Beden Eğitimi	15
Ö-23	38	Kadın	Lisans	Türkçe	15
Ö-24	29	Kadın	Lisans	Fen Bilimleri	5
Ö-25	28	Kadın	Y. Lisans	Matematik	5

**Veri Toplama Aracı**

İstenilen bilginin eksiksiz olarak ve derinlemesine elde edilebilmesi, alınan cevaplara anında dönüt vermeye imkân sağlaması (Karasar, 2010), değişik ve anında değişebilen koşullara uyabilme esnekliğine sahip olması (Yıldırım & Şimşek, 2016) gibi özelliklerinden dolayı bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken, öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış, farklı ortaokullarda görev yapan gönüllü rehber öğretmenlerle görüşülerek zorbalık mağduru öğrencilere yapılan müdahaleler konusunda bilgi alınmıştır. Ayrıca ortaokulda çalışan gönüllü öğretmen ve okul yöneticileriyle okullarda yaşanan zorbalığın boyutlarıyla ilgili ön görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde zorbalığın tanımı ve olası müdahale biçimleri hakkında bilgilendirme çalışmasına yer verilmiştir. Soruların oluşturulmasında öncelikle taslak maddeler oluşturulmuştur. Taslak maddeler hazırlandıktan sonra biri öğretim üyesi, biri ortaokulda çalışan doktora öğrencisi ve ikisi alanda psikolojik danışman olarak çalışan dört uzmandan görüş alınarak kapsam geçerliği yapılmıştır. Soruların iç geçerliliği incelenmiştir. İç geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği veriyi ölçüp ölçemeyeceğine dair bilgi vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Soru maddelerinin iç geçerliliği için, gönüllü üç ortaokul öğretmeni ile görüşme yapılarak ön pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada, soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği ile birlikte verilen yanıtların sorulan sorularla uyumu incelenmiştir. Pilot çalışma sonucu ve uzman görüşleri doğrultusunda soru maddelerinin, son şekli verilmiştir. Görüşme soruları; öğretmenlerin herhangi bir zorbalık durumuyla karşılaştıklarında hangi anda müdahale ettikleri (Tanık olduğunuz durumun bir zorbalık vakası olduğunu düşündüğünüzde hangi anda

müdahaleye karar verirsiniz?), zorbalık yapan ve zorbalık mağduru öğrencilere nasıl ya da hangi tür müdahalelerde buldukları ve devamında hangi adımları attıkları (Zorba mağduru ve zorba öğrenciye hangi tür müdahalelerde bulunursunuz?), okulda ve okul dışında kimlerle işbirliği yaptıkları (Zorba mağdura ve zorba öğrenciye müdahale ederken kimlerle işbirliği yaparsınız?) konularında araştırmacıya veri toplama imkânı sunmuştur. Ayrıca görüşme öncesinde her öğretmene yaşı, cinsiyeti, çalışma yılı, öğrenim durumu gibi demografik değişkenlerle ilgili bilgileri almak için bir form doldurtulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri gönüllü öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının bahar döneminde 01/03/2021-10/03/2021 tarihleri arasında elde edilmiştir. Araştırmacı, açık uçlu soruların yer aldığı görüşmelerde ses kaydı almış ve görüşme yapılan gönüllü öğretmeni zorbalığa karşı kullandığı müdahale biçimlerini ifade etmesi konusunda teşvik etmiştir. Biri dışında görüşmelerden tümünün ses kaydı yapılmıştır. Görüşülen bir öğretmen ses kaydının yapılmasını reddetmiştir. Bunun üzerine araştırmacı detaylı yazılı notlar alarak öğrenmenin verdiği yanıtları kaydetmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin kendi okullarında yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında öğretmenlere, araştırmanın amacı açıklanmış, görüşme için aydınlatılmış ve onamları alınmıştır. Yapılan görüşmeler 40-45 dakika sürmüştür. Gönüllü öğretmenlerin verdiği yanıtların gizliliğini koruyabilmek için öğretmenlere “Ö-1, Ö-2” gibi numaralar verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri, belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel verilerin içerik analizi, ilgili kaynaklarda (Krippendorff, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2016) önerilen aşamalar izlenerek açık kodlama kullanılarak yapılmıştır. Ses kaydı yapılan görüşmeler araştırmacılar tarafından deşifre edilmiştir. Sonrasında biri Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi diğeri okul psikolojik danışmanlığı yapan iki doktora öğrencisi olan iki bağımsız kodlayıcı açık kodlama prosedürüne uyarak her katılımcının zorbalık durumlarına müdahale etmeyle ilgili görüşlerini, bilgilerini ve davranışlarını not ederek ayrı ayrı kodlamıştır. Ardından katılımcılar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak için ikinci bir kodlama turu yapılarak cümle ve paragraflar tekrar incelenmiştir. Kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan bölümler kodlayıcılar tarafından isimlendirilerek kod olarak kullanılmıştır. Tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan kodlar, benzerlik ve farklılıkları saptanarak birbiriyle ilişkili olanları bir araya getirebilecek temaların altına yerleştirilmişlerdir. İki araştırmacı ve iki kodlayıcı temaların sınıflandırılmasını tartışmak ve sonuçlandırmak için sık sık bir araya gelmiştir. Kodlamaların temalar altına yerleştirilmesinde öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleriyle ilgili algı ve deneyimleri göz önünde bulundurulmuştur.

Bu araştırmada analiz edilen verilerin güvenilirliği için iki kodlayıcı arasındaki uyuma “Cohen'in kappa testi kullanılarak bakılmıştır. Kappa testi iki veya daha fazla gözlemci arasındaki uyumun güvenilirliğini ölçen bir istatistik yöntemidir (Hayran & Hayran, 2011). Kappa istatistiği SPSS 23 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Cohen'in kappa katsayısı bu araştırma için .79 olarak bulunmuştur. Güvenilirliğin hesaplanmasında Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre en az %70 düzeyinde bir kodlayıcı güvenilirliğine ulaşılması gerekmektedir. Elde edilen kappa katsayısı kodlayıcıların verileri kodlama konusundaki güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulguları sunarken gönüllü öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmesi, araştırmacıların ve kodlayıcıların kodlama yaparken sürekli iletişim halinde olması, iki ayrı kodlayıcı tarafından yapılan kodlamaların ve bulunan temaların veriye uygunluk açısından iki ayrı araştırmacı tarafından da incelenmesi bu araştırmada yapılan geçerlik çalışmaları olmuştur.

## Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26/02/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-2

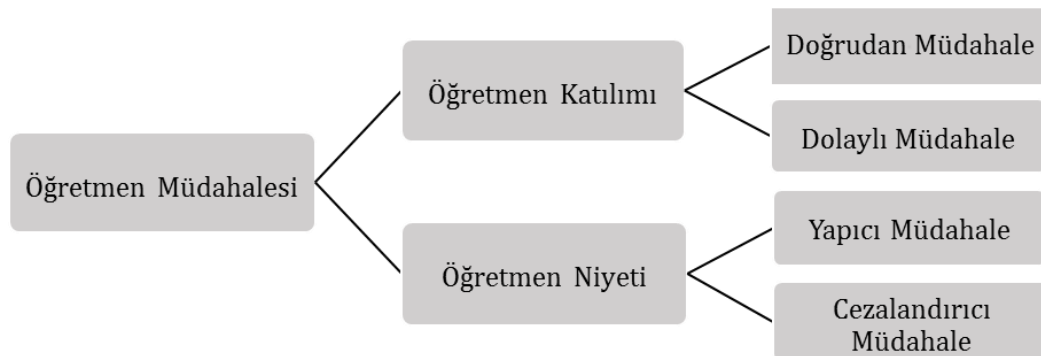
## BULGULAR

Bu bölümde bulgular öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplara uygun olarak sunulmuştur.

Görüşülen öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri ile ilgili verdikleri yanıtların analizi, iki ana boyutlu hiyerarşik bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu çerçeve Şekil 1’de gösterilmektedir. Bu çerçeve öğretmenlerin zorbalığa yaklaşım biçimleri konusunda kendine özgü bir yapı ve değerlendirmeye sahiptir. Öğretmen niyeti, müdahalenin amacı olarak tanımlanmıştır. Yapıcı ve cezalandırıcı müdahale biçimleri olarak da ikiye ayrılmıştır. Öğretmenin katılımı, müdahalenin uygulanmasında öğretmenin rolü olarak tanımlanmıştır. Doğrudan ve dolaylı müdahale biçimleri olarak da ikiye ayrılmıştır. Zorbalık karşısında yapıcı müdahale biçimleri, öğretmenlerin koruyucu, destekleyici, eğitici veya öğrenciler için cezalandırıcı olmadığı algılanan yaklaşımlar olarak tanımlanmıştır. Bu müdahale biçimleri öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma, zorba mağduru öğrenciyi koruma, model olma, diğer öğretmenlerle iş birliği ve psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme gibi müdahale biçimlerinden oluşmuştur. Cezalandırıcı müdahale biçimleri olay tutanağı tutma, zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma, zorbayı sınıftan çıkartma, okul idaresine bildirme ve emniyet güçlerine bildirme gibi müdahale biçimleri de dâhil olmak üzere öğrenciler için istenmeyen veya cezalandırılma olarak algılanan yaklaşımlar olarak tanımlanmıştır. Doğrudan müdahale, öğretmenin öğrencilere kişisel olarak müdahale ettiği yaklaşımlar (Öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma), dolaylı müdahale ise öğretmenlerin öğrenciyi başka bir kişiye (Psikolojik danışman, okul idaresi, veli, emniyet güçleri, psikiyatrist/psikolog) göndererek müdahale ettiği yaklaşımlar olarak tanımlanmıştır.

### Şekil 1

Öğretmenlerin Zorbalığa Müdahale Biçimleri





Görüşülen öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri yukarıda belirtilen iki ana boyutta (Öğretmen niyeti ve öğretmen katılımı) dört müdahale biçimi Şekil 1’de gösterilmektedir. Bu nedenle müdahale biçimleri yapıcı veya cezalandırıcı ve doğrudan veya dolaylı olmak üzere ikiye ayrılır ve bölünmüş ve dört tema altında toplanmıştır: Yapıcı-doğrudan, yapıcı-dolaylı, cezalandırıcı-doğrudan ve cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimleri. Analiz yapılırken, öğretmen niyeti öğrencilerin öğretmenin müdahale biçimlerine ilişkin algılarından ziyade, öğretmenlerin müdahale biçimi algılamalarına göre kategorize edilmiştir. Örneğin rehberlik servisine gönderilmeyi ceza olarak algılayan öğrencinin aksine öğretmen öğrenciye yapıcı bir şekilde yardımcı olduğunu düşünmektedir.

**Tablo 2***Öğretmenlerin Zorbalığa Müdahale Biçimlerine İlişkin Tema ve Kodlar*

		Öğretmen Katılımı					
		Doğrudan Müdahale		Dolaylı Müdahale			
		f	%	f	%		
Öğretmen Niyeti	Yapıcı Müdahale	Yapıcı Doğrudan Müdahale			Yapıcı-Dolaylı Müdahale		
		Öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma	17	68	Psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme	23	92
		Okul kuralları hk. öğrencileri bilgilendirme	10	40	Okul idaresine bildirme	18	72
		Zorba/mağdur öğrenciyi sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme	8	32	Diğer öğretmenlerle iş birliği	15	60
		Zorba mağduru öğrenciyi koruma	7	28	Mağdurun ailesiyle görüşme	8	32
		Sınıf içinde ve dışında zorba/mağdur gözleme	6	24	Zorba/mağdurun arkadaşları ile görüşme	7	28
		Zorbaya yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söyleme	3	12	Sınıf rehber öğretmenine bildirme	7	28
		Zorbada empati becerisi geliştirme	3	12	Veli toplantısı	4	16
		Sınıf içi rehberlik etkinlikleri düzenleme	3	12	Psikiyatrist/psikoloğa yönlendirme	2	8
		Model olma	3	12			
	Cezalandırıcı Müdahale	Cezalandırıcı-Doğrudan Müdahale			Cezalandırıcı-Dolaylı Müdahale		
		Olay tutanağı tutma	12	48	Öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirme	14	56
		Zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma	7	28	Okul idaresine bildirme/gönderme	11	44
		Zorbayı sınıftan çıkartma	3	12	Zorbanın ailesine bildirme/okula çağırma	8	32
Zorbayı sınıf içi etkinliklerden mahrum bırakma	1	4	Emniyet güçlerine bildirme	3	12		

### Tema 1: Yapıcı-Doğrudan Müdahale Biçimleri

Yapıcı-doğrudan müdahale, zorbalık olayının içerisinde yer alan öğrenci/öğrencilere (Zorba, mağdur veya tüm sınıf) karşı öğretmen tarafından gösterilen, öğrenciler için destekleyici, eğitici ve cezalandırıcı olmayan davranış ve yaklaşım biçimi olarak algılanan müdahale biçimleridir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları yapıcı-doğrudan müdahalelerde en fazla “öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma” yı (%68) daha sonra da “okul kuralları hk. öğrencileri bilgilendirme” yi (%40), “zorba/mağdur öğrenciyi sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme” yi (%32), “zorba mağduru öğrenciyi koruma” yı (%28) ve “sınıf içinde ve dışında zorba/mağdur gözleme” yi (%24) kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinin de “zorbaya yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söyleme” (%12), “zorbada empati becerisi geliştirme” (%12), “sınıf içi rehberlik etkinlikleri düzenleme” (%12), “model olma” (%12) olduğu bulunmuştur.

Ahmet Öztürk, Jale Eldeleklioğlu

Ortaokul öğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden biri “öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma” dır. Görüşülen öğretmenler, zorbalık durumunda hem zorba mağduru hem de zorba ile yalnız görüşebildikleri gibi her iki tarafla da aynı anda görüşmeyi tercih ettikleri zamanlar olduğunu, ayrıca zorba ve mağdur öğrenciyle görüşürken genelde sakinleştirici bir dil kullandıklarını ve özellikle mağduru kendini güvende hissetmesini sağlamaya ve cesaret vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorba mağduru öğrenciyle bireysel olarak yalnız görüşürüm genelde. Böyle bir şeye maruz kaldıklarında cesaretli olmalarını, korkmamaları gerektiğini söylerim. Bu konuda yalnız olmadıklarını hissettirmeye çalışırım. (Ö-21)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “okul kuralları hk. öğrencileri bilgilendirme” dir. Görüşülen öğretmenler özellikle sınıf rehber öğretmenliğini yaptıkları sınıflarda eğitim-öğretim yılı başında okul kuralları ve öğrencilerin kendi aralarında dikkat etmeleri gereken davranışlar konusunda bilgilendirme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben dönem başında şöyle yapıyorum öğrencilerle birlikte bir araya gelip kuralları birlikte belirliyoruz. Bu konuda onların fikrini almak bence işe yarıyor. Aynı şekilde birbirlerine şiddet içeren davranışlar gösterme konusunda kuralları net koymamız müdahaleyi kolaylaştırıyor. (Ö-3)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorba/mağdur öğrenciyi sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirme” dir. Görüşülen öğretmenler zorbalığın ortaya çıkmasından önce önleyici tedbir olarak öğrencileri sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben bu tür olayların önüne geçmek için okul içerisinde düzenlenen sosyal ve kültürel faaliyetlerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Genelde öğrencileri bir faaliyetin içine çekmeye çalışırım. (Ö-20)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorba mağduru öğrenciyi koruma” dır. Görüşülen öğretmenler zarar görmüş zorbalık mağduru öğrenciyi koruduklarını ve zarar görmeye devam etmesinin önüne geçmek için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Onu anladığımı gösteriyorum. Kendisini güvende hissetmesini sağlıyorum. Yani korumaya çalışıyorum onu. Bu olayda tek başına olmadığını, güvenebileceği insanlar olduğunu ve kendisinin suçlu olmadığını anlatmaya çalışıyorum. (Ö-20)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “sınıf içinde ve dışında zorba/mağduru gözlemlene” dir. Görüşülen öğretmenler özellikle zorbalık müdahalesinden sonra, zorbalığın devam edip etmediği konusunda olay içerisinde yer almış öğrencileri sık sık gözlemlediklerini ve bu konuda diğer öğretmenlerden de yardım aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben genelde derste, okul koridorlarında ya da okul bahçesinde nöbetçi olduğum günler öğrencileri gözlemlemeye çalışıyorum. (Ö-11)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbaya yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söyleme”dir. Öğretmenler, öğrencilerin göstermiş oldukları bazı davranışlarla karşı tarafta ne tür zararlar açabilecekleri konusunda fikirlerinin olmadığını ve yaptıkları davranışın zorbalık olup olmadığı konusunda anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Görüşülen öğretmenler, zorbalık olduğunu bildikleri davranışlar konusunda uyarıda bulduklarında ancak bazı öğrencilerin bunu “sadece şaka yapıyorum” tarzında söylemlerde bulduklarını, o anki davranışlarını zorbalık olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yapmış olduğu zorbalık davranışının ne gibi sonuçlarının olduğunu ona iletirim. Kendisini karşıdaki kişinin yerine koymasını isterim. Ancak çoğu zaman öğrenciye yaptığı davranışın

zorbalık olduğunu söylediğimde şaşırıyor. Yaptığı davranışın sadece şaka olduğunu söylüyor. (Ö-2)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbada empati becerisi geliştirme” dir. Görüşülen öğretmenler zorba öğrencinin kendini mağdur yerine koyarak onda ne tür zararlara neden olduklarını ya da olabileceklerini fark etmelerini sağlayabilecek yaklaşımlar gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Genelde güçlü karakterler oldukları için karşı tarafı hiç düşünmeden istediklerini zorla diğer öğrencilere yaptırmaya çalışırlar. Kendilerini ön plana çıkarmaya çalışırlar. Bu yüzden önce zorba öğrenciden kendini karşı tarafın yerine koymasını isterim. (Ö-20)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “sınıf içi rehberlik etkinlikleri düzenleme” dir. Görüşülen öğretmenler sınıf içinde düzenledikleri birtakım etkinliklerle zorbalığa müdahale ettiklerini ya da zorbalığın önüne geçmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Daha önce çeşitli tiyatro çalışmalarım oldu. Dramayı kullanarak zorbalık ve şiddet konularına değindiğim oluyor. Bu çalışmalara özellikle zorbalık yapan öğrencileri almaya çalışıyorum. (Ö-1)

Ben görsel sanatlar öğretmeni olduğum için öğrencilere bazen bu konularda resim konusu veriyorum. Onlar da duygularını işte yaşadıklarını ifade etmeye çalışıyorlar. (Ö-18)

Yapıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “model olma” dır. Görüşülen öğretmenler zorbalık konusunda kendilerinin de birer model olduklarını, özellikle öğrenci ile kurdukları iletişim biçimlerinin öğrenciler arasında yaşanan zorbalık olaylarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ayrıca kendim de öğrencilere karşı zorba olmak istemediğim için öğrencilerimle çoğunlukla olumlu iletişim kuruyorum. Doğrusu bunu çok iyi gözlemlediklerini düşünüyorum. Çünkü biz onlar için önemli modelleriz. Eğer biz zorba olursak onlar da zorba olacaklardır. (Ö-4)

## Tema 2: Yapıcı-Dolaylı Müdahale Biçimleri

Yapıcı-dolaylı müdahale, öğretmenlerin zorbalığa müdahale ederken öğrenci ya da öğrencilerden başka bir kişiyle (psikolojik danışman, okul İdaresi, veli, psikolog) iş birliği yapması ya da onları da bilgilendirmesini içeren, öğrenciler için destekleyici, eğitici ve cezalandırıcı olmayan davranış ve yaklaşım biçimi olarak algılanan müdahale biçimleridir. Bu dolaylı müdahale biçiminin daha çok öğretmenin zorbalığa etkili bir şekilde müdahale etmediğini hissettiğinde, öğrencinin profesyonel bir yardıma ihtiyacı olduğunu düşündüğünde ya da öğretmenin başkalarını bilgilendirmenin (örneğin ebeveynler, psikolojik danışmanlar, diğer öğretmenler vb.) etkili olacağına inandığı durumlarda kullandığı gözlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları yapıcı-dolaylı müdahalelerde en fazla “psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme” yi (%92) daha sonra da “okul idaresine bildirme” (%72) kullandıkları, ayrıca “diğer öğretmenlerle iş birliği” (%60), “mağdurun ailesiyle görüşme” (%32), “sınıf rehber öğretmenine bildirme” (%28) ve “zorba/mağdurun arkadaşları ile görüşme” (%28) biçimlerini de kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinin de “veli toplantısı” (%16) ve “psikiyatrist/psikoloğa yönlendirme” (%8) olduğu bulunmuştur.

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden biri “psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme” dir. Yapıcı-dolaylı müdahale biçimi olarak öğretmenler zorbalık durumuyla başa çıkabilmesine yardımcı olmak için zorba mağduru öğrenciyi veya zorbayı ya da her ikisini psikolojik danışmana yönlendirebilmekte ya da bu konuda ona bilgi verebilmektedir. Öğretmenler daha çok mağdur öğrencileri psikolojik danışmana gönderdiklerini bildirmelerine rağmen, öğretmenler hem zorba hem de mağdur öğrencileri psikolojik danışmana yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin olayın ciddiyeti arttıkça öğrencileri psikolojik danışmana

daha fazla yönlendirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Olay ciddi durumdaysa konuyu rehber öğretmenle görüşürüm. Sonraki süreçte çocuğa yaklaşımda rehber öğretmenle iş birliği yaparım. (Ö-15)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “okul idaresine bildirme” dir. Zorba mağduru öğrenci açısından okul idaresine bildirme yapıcı-dolaylı bir müdahale biçimi iken zorba açısından cezalandırıcı-dolaylı bir müdahale biçimi olarak görülebilir. Ancak bu kısımda bahsedilen müdahale öğrenciyi destekleyici ve öğrenci açısından ceza olarak görülmeyen bir yaklaşım biçimidir. Görüşülen öğretmenler zorbalık olayının daha ciddi olduğu boyutlarda olayı okul idaresine daha çok bildirme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

İlk etapta öğrenci ile kendim ilgilenirim, hani öncelikle fiziksel bir zarar görmüş mü, normal gitmeyen duygusal bir durumu var mı buna bakarım. Sonrasında ilk rehberlik öğretmenine söylüyorum. Ama bu arada idareye de bildirerek önlem almaya çalışırım. (Ö-3)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “diğer öğretmenlerle iş birliği” dir. Görüşülen öğretmenler zorbalık olayı içerisinde yer alan öğrenciler hakkında daha fazla bilgi edinmek için diğer öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu yaklaşımın amacı, zorbalıkla ilgili spesifik davranışların diğer öğretmenler tarafından tanık olunup olunmadığının tespit edilmesi ve zorbalık durumlarına karşı potansiyel olarak etkili ve alternatif müdahalelerin tartışılması olarak bildirilmiştir. Örneğin; görüşülen bir öğretmen, öğrencilerin davranışlarının doğruluğunu ve algılarını doğrulamak için diğer öğretmenlere danışmanın gerekliliğini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık olayı sonrasında olay içerisinde bulunan öğrencileri mutlaka gözlemleyerek bir süre takip etmeye çalışırım. Arkadaşlarından ve özellikle diğer öğretmenlerinden bilgi almaya çalışırım. Öğrencilerin gidişatı hakkında zaman zaman aramızda konuşuruz. Nöbetçi olduğumuz günler öğrencileri daha rahat gözlemleyebiliyoruz. (Ö-17)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “mağdurun ailesiyle görüşme” dir. Görüşülen öğretmenler, yaşanan zorbalık olayının ciddiyetine ya da mağdur öğrencinin bu durumdan görmüş olduğu zarar derecesine göre mağdur öğrenci ailesini okula görüşmeye çağırdıklarını dile getirmişlerdir. Ailenin süreçten haberdar edilmesi ve müdahaleye katkı sağlaması yapıcı yaklaşımın etkililiği açısından önemli görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yani eğitim ailede başladığı için bu işe aileleri de katmak önemli. Zorbalıktan etkilenen öğrencimin velisine ya da aile üyelerinden birine mutlaka ulaşıyorum. Durumu anlatırım. Sonuçta ailenin de bu konuda tedbir alması önemli. Hatta öğrencinin içinde bulunduğu durumun kaynağı ailesi olabilir. (Ö-9)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorba/mağdurun arkadaşları ile görüşme” dir. Görüşülen öğretmenler özellikle zorbalık sürecine müdahaleden sonra olaya karışan öğrencilerdeki olumlu olumsuz değişimleri arkadaşları aracılığı ile takip ettiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yani öğrencinin zorbalığı bırakıp bırakmadığını takip ediyorum ama bazen bizim görüş alanımızın dışında bunu yapıyorlar. Bunun için de arkadaşlarına çok soruyorum. (Ö-6)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “sınıf rehber öğretmenine bildirme” dir. Görüşülen öğretmenler, zorbalığa tanık olduklarında zorba ya da mağdur öğrencinin sınıf rehber öğretmenine konuyla ilgili bilgi verdiklerini ya da onunla iş birliği yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık yapan öğrenci benim sınıfımda ise ailesini çağırıp bire bir görüşürüm. Eğer benim sınıfımda değilse sınıf rehber öğretmenine bildiririm. (Ö-23)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “veli toplantısı” dır. Görüşülen öğretmenler zorbalıkla baş etmede ailenin kilit bir rolü olduğunu ve önleyici müdahale açısından ailelerin zorbalık konusunda bilgilendirilmesinin ve eğitilmesinin önemli olduğunu bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık olayı çok geniş çaplı ise sınıfın tüm velilerini okula çağırıyorum. Çocuklarının daha güvende olabilmesi için nasıl bir yaklaşım göstermeleri gerektiği ile ilgili bilgilendirme toplantıları falan yapıyorum. (Ö-7)

Yapıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “psikiyatrist/psikoloğa yönlendirme” dir. Görüşülen öğretmenler hem zorba hem de mağdur öğrencide ciddi bir psikolojik sorun olduğunu ya da duygusal anlamda zarar görmüş olabileceğini düşündüklerinde, aileye bu konuda profesyonel yardım sağlayabilecek psikiyatrist/psikolog gibi uzmanlara yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Zorbalık yapan çocuğun problemi bazen çok derinlerde olabiliyor bunun için profesyonel yardım alması önemli. Bu gibi durumlarda psikiyatriste gitmesi gerektiğini aileye açıklıyorum. (Ö-13)

Çocuğun bundan ne kadar zarar gördüğüne bağlı olarak psikolog ile psikiyatristten yardım alınabileceği konusunda aileye bilgi veririm. (Ö-17)

### **Tema 3: Cezalandırıcı-Doğrudan Müdahale Biçimleri**

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimleri, öğretmenin kişisel olarak hitap ettiği öğrenciler açısından istenmeyen veya öğrenciyi cezalandırdığı düşünülen müdahale biçimleri olarak tanımlanmıştır. Görüşülen öğretmenlerin cezalandırıcı-doğrudan yaklaşımları sadece zorbalara yönelik cezai müdahale biçimlerini içeriyordu. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları cezalandırıcı-doğrudan müdahalelerde en fazla “olay tutanağı tutma” yı (%48) daha sonra da “zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma” (%28) ve “zorbayı sınıftan çıkartma” yı (%12) kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçiminin de “zorbayı sınıf içi etkinliklerden mahrum bırakma” (%4) olduğu bulunmuştur.

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “olay tutanağı tutma” dır. Görüşülen öğretmenler ciddi zorbalık olaylarında tutanak tuttuklarını ve bu müdahale biçimini daha çok ileride çıkabilecek bir takım risk ve olumsuz sonuçlardan dolayı tarafları ve kendilerini korumak için yaptıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca yaptığı davranışın hatalı olduğu konusunda öğrenciye dönüt sağlayan önemli bir yaptırım aracı olduğu ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ben zorbalık yapan öğrenciyle ilk başta olayın bir tutanağını tutarım. Tutanakla kimler olayda yer almış bunların hepsini tek tek yazarım, raporunu tutarım. Tuttuğum tutanakta imzalarını da alırım; öğrencilerin ya da işte diğer nöbetçi öğretmen ya da kim varsa. İleride olaydan zarar görebilecek kişileri ve kendimi korumak için böyle bir yolu tercih ediyorum. (Ö-11)

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden biri “zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma” dır. Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimi olarak öğrencilere bağırarak müdahale ettiğini bildiren birkaç öğretmen vardır. Görüşülen öğretmenler istemeden de olsa bazı anlarda zorbaya karşı bu tarz bir müdahale biçimi kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık yapan öğrenciyi mutlaka uyarırım. Hatta sesimi yükseltirim. Davranışının hatalı olduğunu ona söylemek durumundayım. (Ö-4)

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbayı sınıftan çıkartma” dır. Görüşülen öğretmenler zaman zaman zorba öğrenciyi sınıftan çıkarttıklarını veya sınıf içerisinde zorba ya da mağdurun yerini değiştirmek suretiyle öğrencileri birbirlerinden uzaklaştırdıklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:



Ders içerisinde yaşanan zorbalık için olabildiğince hızlı çözüm üreterek derse devam etmeye çalışıyorum. Anlık davranabiliyorum bazen. Örneğin; sınıf içerisinde zorbaya ceza veriyorum, işte yerini değiştiriyorum, ayakta bekletiyorum ya da sınıftan çıkartıyorum onu. (Ö-4)

Cezalandırıcı-doğrudan müdahale biçimlerinden bir diğeri “zorbayı sınıf içi etkinliklerden mahrum bırakma” dır. Görüşülen öğretmenlerden bazıları, zorba öğrencilerin hoşlarına giden birtakım etkinliklere katılmalarını engelleyerek onları mahrum bırakma şeklinde cezalandırıcı bir müdahale biçimi kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorbalık yapan öğrencilere bu tür spor takımları içerisine koymak onları bu konuda yardım edebilir. Bazen de tam tersi bu takımlara girmesine engel olarak zorbalık yapan öğrenciyi bir şekilde cezalandırmış oluyorum. (Ö-20)

#### **Tema 4: Cezalandırıcı-Dolaylı Müdahale Biçimleri**

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimleri, öğretmenin ilgili öğrenci ya da öğrencileri onlar açısından istenmeyen veya cezalandırıcı bir yaptırım olarak başka bir kişiye (ebeveynler, okul idaresi vb.) bildirmesi veya göndermesi şeklindeki yaklaşım biçimi olarak tanımlanmıştır. Görüşülen öğretmenlerin cezalandırıcı-dolaylı yaklaşımları sadece zorbalara yönelik cezai müdahale biçimlerini içeriyordu. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalığa karşı uyguladıkları cezalandırıcı-dolaylı müdahalelerde en fazla “öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirme” yi (%56) daha sonra da “okul idaresine bildirme/gönderme” yi (%44) ve “zorbanın ailesine bildirme/okula çağırma” yı (%32) kullandıkları bulunmuştur. En az uyguladıkları cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçiminin de “emniyet güçlerine bildirme” (%12) olduğu bulunmuştur.

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirme” dir. Görüşülen öğretmenlerden bazıları zorbaya karşı uygulanan müdahalelerin yeterli gelmediği yerde son çare olarak öğrenciyi değerlendirip gerekli cezai yaptırımları uygulaması için öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna başvurduklarını bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Yaptığı davranışın hatalı olduğunu bir şekilde ona anlatmam gerekiyor. Kullandığım yaptırımlar yeterli gelmiyorsa okulun bir disiplin yönetmeliği var. Okulun kuralları var. Öğrencinin okul öğrenci davranışları değerlendirme kurulunda değerlendirilmesi için dilekçe verdiğim oldu. (Ö-3)

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “okul idaresine bildirme / gönderme” dir. Bu müdahale biçimi zorba öğrenci konusunda okul idaresini bilgilendirmeyi ya da onu okul idaresine göndermeyi içermektedir. Öğretmenler, bu müdahale biçiminde zorbalık davranış şiddetini önemli bir faktör olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, genelde zorbayı rehberlik servisine yönlendirdiklerini ancak çok ciddi durumlarda bunun yerine direk okul idaresine göndermeyi tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Öğrenci çok ciddi bir davranışta bulunmuşsa sadece görüşmekle kalmayıp onu okul idaresine yönlendiririm. Hatta yaptırım olarak bir şey yapılması gerekiyorsa bunu idareden isterim. (Ö-6)

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden biri “zorbanın ailesine bildirme/okula çağırma” dır. Görüşülen öğretmenler, zorba öğrencilerin ailelerini çocuklarının okulda yaptığı zorbalık davranışları hakkında bilgilendirmek için okula çağırduklarını bildirmişlerdir. Aileyi okula çağırma yapıcı bir müdahale olarak da değerlendirilebilirdi ancak görüşülen öğretmenler zorbanın ailesini okula çağırmayı cezalandırıcı bir yaptırım olarak algıladıklarını bildirmişlerdir. Zorba öğrenci açısından da ailenin okula gelmesi cezalandırıcı bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, öğretmenlerden bazıları çok sık bir şekilde olaya tanık olduktan hemen sonra cep telefonlarını ellerine alarak zorbanın yanında aileyi aradıklarını söylemişlerdir.

Çoğu ailenin ilk tepkisinin “eve geldiğinde onla konuşacağım, gerekeni yapacağım” şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden biri şu şekildedir:

Zorba öğrenciyle ilk etapta kendim görüşürüm ancak öğrencide psikolojik ya da davranım olarak ciddi problemler görürsem aileyi okula çağırıp okul idaresiyle görüşmeleri gerektiğini anlatırım. (Ö-16)

Cezalandırıcı-dolaylı müdahale biçimlerinden bir diğeri “emniyet güçlerine bildirme” dir. Görüşülen öğretmenlerden birkaçı, zorbalık olayını adli boyuta gidecek kadar ciddi bir durum olduğunu düşündüklerinde emniyet güçlerine haber verdiklerini bildirmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Zorbalık olayı gerçekten adliye boyutta olacak kadar ciddi bir durum ise tutanak altına alırım. Böyle bir boyuttaysa örnek veriyorum; bıçak çekme, sürekli tehdit etmek ya da işkence etmek gibi. Yani bu tür konularda emniyet güçlerine haber veririm. (Ö-17)

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Son yıllarda okul temelli zorbalık hem dünyada hem de Türkiye’de önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Öğretmenlerin zorbalığa müdahale stratejileri zorbalığın önlenmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de literatürde çok az araştırılmış (Akyol vd., 2018; Küçükturan & Gökler, 2014; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) bir konu olan öğretmenlerin okul temelli zorbalığa müdahale stratejileri incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin spontane bakış açılarına dayanan zorbalığa müdahale biçimlerini tanımlayarak ve analiz ederek zorbalığa müdahale ile ilgili problem çözme sürecine yardımcı olmak için farklı bir müdahale modeli ortaya koymuştur. Bu çerçevede öğretmenlerin zorbalığa yaklaşım biçimleri konusunda kendine özgü bir yapı ve değerlendirmeye sahiptir.

Bu müdahale modeli öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimlerini, öncelikle katılımcı öğrenciye (mağdur, zorba, seyirci) ve/veya zorbalığın (sözel, ilişkisel, fiziksel) türüne (Akyol vd., 2018; Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Nicolaidis vd., 2002; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Yoon & Kerber, 2003) göre inceleyen araştırmalardan, yalnızca ilgili öğrenci(ler) veya zorbalık türüne odaklanmadan hem öğretmen amacının hem de öğretmen katılımının eşzamanlı olarak incelenmesine olanak sağlaması yönüyle ayrılmaktadır. Bazı müdahale biçimleri, çok sayıda zorbalık durumu veya katılan öğrenci (zorba/mağdur/seyirci) için etkili ve uygun olabileceğinden, bu model öğretmenlerin çeşitli zorbalık olaylarına müdahale etme biçimlerini kategorize etmenin sistematik bir yolunu sunmuştur.

Araştırma sonucunda ortaya konan model, müdahale biçimleri konusunda iki temel boyutun (Öğretmen niyeti ve öğretmen katılımı) aynı anda incelenmesine olanak sağlamıştır. Öğretmen niyeti (müdahalenin amacı), öğrencilerin bu müdahaleye ilişkin algılarına değil, öğretmenlerin uygulanan müdahale biçimine ilişkin algılarına dayanır. Örneğin yaptığı davranışın uygunsuz olduğunu söylemek zorba için cezalandırıcı veya utanç verici bir davranış olarak algılanabilmesine rağmen, bu müdahale biçimi öğretmenin amacına dayalı olarak eğitici olarak kategorize edilebilir. Öğretmen niyeti, öğretmenler tarafından eğitici, destekleyici ve/veya öğrenciler için cezalandırıcı olmayan olarak algılanan yaklaşımları (öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma, öğrencileri psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme) ve öğretmenler tarafından istenmeyen ve/veya öğrenciler için cezalandırıcı olarak algılanan yaklaşımları (zorbanın ailesine bildirme, okul idaresine bildirme/gönderme) kapsar. Öğretmen katılımı, müdahalenin uygulanmasında öğretmenin rolünü açıklar ve doğrudan ya da dolaylı tepkileri içerir. Doğrudan müdahale biçimleri, öğretmenin öğrencilere kişisel olarak müdahale ettiği (zorbayı yüksek sesle uyarma/bağırma) yaklaşımları; dolaylı müdahale biçimleri ise öğretmenlerin öğrencileri başka bir kişiye (okul idaresi, psikolojik danışman, öğrencinin ailesine, psikiyatrist/psikolog) başvurarak müdahale ettiği yaklaşımları içerir.

Mevcut çalışmada kullanılan müdahale biçimleriyle ilgili bulgular önceden yapılan birçok araştırma (Akyol vd., 2018; Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Marshall vd., 2009; Nicolaidis vd., 2002; Yoon & Kerber, 2003; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) bulgusuyla

uyuşmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin zorbalık davranışları karşısında, yapıcı-doğrudan müdahale biçimi olarak en fazla öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma ve sınıf kuralları hk. bilgilendirmeyi kullandıkları, bununla birlikte dolaylı müdahale olarak en çok psikolojik danışmana ve okul idaresine bildirme/yönlendirmeyi kullandıkları bulunmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular, literatürde bulunan diğer araştırma (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Marshall vd., 2009; Tepetaş, Akgun & Akbaba-Altun, 2010) bulgularıyla uyuşmaktadır. Örneğin Marshall ve diğerleri (2009) çalışmalarında yapıcı müdahale biçimleri olarak öğretmenlerin öğrencilerle konuşma, zorba çocuğun özür dilemesini isteme, psikolojik danışmana yönlendirme ve aile ile konuşma stratejilerini uyguladıklarını, doğrudan müdahale biçimi olarak da öğretmenlerin zorba çocuk ile zorba davranışları hakkında konuşma ve kurbanı koruma stratejilerini uyguladıklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin zorbalıkla karşılaştıklarında yapıcı müdahale biçimi olarak en çok öğrenciyle sınıf dışında bireysel görüşme yapma ya da psikolojik danışmana bildirme/yönlendirme müdahale biçimlerini kullandıkları bulgusu, Dake, Price, Telljohann ve Funk (2003) yapmış oldukları araştırma ile paralellik göstermektedir. Tepetaş, Akgun ve Akbaba-Altun (2010) yapıcı müdahale biçimi olarak öğretmenlerin zorbalık davranışlarına aileleriyle görüşerek, çocukla konuşarak ya da çocuğun problemi çözmesine yardım ederek müdahalede bulduklarını belirlemişlerdir.

Diğer taraftan cezalandırıcı doğrudan müdahale olarak öğretmenler, en fazla tutanak tutmayı ardından da zorba öğrenciye yüksek sesle uyarma/bağırma, dolaylı müdahale olarak da zorbayı öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna yönlendirmeyi kullandıklarını bildirmişlerdir. Marshall ve diğerleri (2009) öğretmenlerin cezalandırıcı müdahale biçimi olarak zorba çocuğu cezalandırma ya da okul müdürüne gönderme gibi müdahale biçimlerini uyguladıklarını belirlemişlerdir. Bu bulgular mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Kochenderfer-Ladd ve Pelletier (2008) tarafından yapılan çalışmada ortaya konan öğretmenlerin cezalandırıcı müdahale biçimlerini kullanırken aileleri de bu sürece dâhil ettikleri bulgusu yine mevcut araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Son olarak Tepetaş, Akgun ve Akbaba-Altun (2010) yaptıkları çalışmada cezalandırıcı müdahale biçimi olarak öğretmenlerin çocuğu cezalandırarak müdahalede buldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Yukarıdaki çalışmalarda kullanılan veri toplama ve analiz tekniklerindeki farklılıklara rağmen, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri arasındaki tutarlılık, bu yaklaşımların zorbalıkla baş etmek için sıklıkla öğretmenler tarafından kullanıldığını göstermektedir.

Mevcut çalışmada zorbalığa müdahale biçimleriyle ilgili daha önce yapılan çalışmalarla uyumlu olmayan bulgulara da ulaşılmıştır. Örneğin, görüşülen ortaokul öğretmenleri, sıklıkla öğrenciler (Doll vd., 2004; Espelage & Swearer, 2003; Holt & Keyes, 2004; Hoover & Hazler, 1991; Rodkin & Hodges, 2003) ve öğretmenler (Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Yoon & Kerber, 2003; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) tarafından öğretmenlerin gösterdiği bir müdahale biçimi olarak belirtilen “görmezden gelme”yi, kullandıkları bir müdahale biçimi olarak bildirmemişlerdir. Önceki bazı araştırmalar öğretmenlerin zorbalığa etkili bir şekilde müdahale etmedikleri durumların olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Örneğin Stephenson ve Smith (1989) okulöncesi öğretmenlerinin zorbalığı görmezlikten gelmenin iyi bir müdahale biçimi olduğunu ifade ettiklerini bildirmiştir. Yoon ve Kerber (2003) öğretmenlere farklı zorbalık senaryoları vererek zorbalık olayları karşısında nasıl tepki verdiklerini incelemiş ve öğretmenlerin bazı senaryolar karşısında aktif bir tutum sergilemedikleri ve pasif kaldıklarını gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin zorbalık karşısında yapıcı stratejiler kullanmaları ve öğrencilerinin güvenliğini sağlamaları önemlidir. Fakat öğretmenler, çocukların zorbalık davranışlarına pasif müdahale biçimleri sergileyebilmektedirler (Craig vd., 2000). Bu farklılığın nedeni bir müdahale biçimi olarak “görmezden gelmeyi” bildirme konusunda, görüşmeler aracılığıyla bilgi vermelerine kıyasla öğretmenlerin isim vermeden cevap verilen ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda kendilerini daha rahat hissetmeleri olabilir.

Öğrencilerin öğretmenlerin bildirdiğinden daha fazla sıklıkta zorbalık yaşadığını gösteren önceki araştırmalara (Holt & Keyes, 2004; Stockdale vd., 2002) rağmen bu araştırmaya katılan

öğretmenler, öğrencilerin yapmış oldukları davranışları zorbalık olarak algıladıklarını öğrencilere ifade ettiklerinde öğrencilerin bu duruma şaşırıldığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları zorba öğrenciye bir olaya karıştığı için müdahale ettiklerinde, öğrencilerin sık sık sadece takıldıklarını ve yaptıkları davranışın incitici olmadığını ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Mevcut çalışmada bulgular öğretmenlerin ve öğrencilerin zorbalık tanım ve algılarının farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılıkların aynı zamanda etkili müdahale biçimlerini etki ettiği söylenebilir. Çünkü zorbalık konusunda ortak bir anlayışa ulaşılmadıkça öğrenciler zorbalık olarak kabul etmedikleri davranışlar için uygun olmayan bir şekilde müdahaleye maruz kaldıklarını düşünebilirler; buna karşılık öğretmenler de öğrencilerin zorbalık olarak algıladıkları durumları yanlışlıkla gözden kaçırabilirler.

Görüşülen öğretmenlere zorbalık karşısında hangi tür müdahalelerde buldukları ve devamında hangi adımları attıkları sorulduğunda, öğretmenlerden bazıları, zorbalığa etkili bir müdahalede bulunabilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, bu yüzden de sıklıkla olayı psikolojik danışmana ya da okul idaresine taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgudan yola çıkılarak bazı öğretmenlerin zorbalığa müdahale etme konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları söylenebilir.

Buna karşılık zorbalığa maruz kaldıklarında öğrencilerin yaşadıklarını paylaşabilecekleri en olası kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Okulda yaşanan zorbalık olaylarını azaltmada ve müdahale etmede öğretmenler kritik bir role sahiptir. Okul yöneticileri başta olmak üzere öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve diğer okul personelinin, okulda yaşanabilecek zorbalık durumlarına karşı önleyici tedbirler almak ve okulda öğrenim gören çocukların kendilerini özgür ve güvende hissedebilecekleri bir okul iklimi oluşturmak konusunda sorumlulukları bulunmaktadır (Pişkin, 2002). Okullarda zorbalığı önleme konusunda özellikle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin okul ortamındaki sorunları ele alma ve çözme biçimi okul iklimi ve kültürü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Schumpf, Crawford & Bodine, 2007). Buradan yola çıkılarak mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ışığında çeşitli önerilerde bulunulabilir. Örneğin öğretmenlere yönelik karşılaştıkları zorbalık olayları karşısında etkin müdahalede bulunmalarını sağlamak ve bu konuda strateji geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla bilgilendirici çalışmalara yer verilebilir. Ayrıca etkin müdahale biçimlerinin kullanılması konusunda öğretmenleri daha da donanımlı kılacak birtakım etkinlikler (yaratıcı drama, konsültasyon, mesleki paylaşım toplantıları, uzman kişilerin konuk olacağı konferanslar) yürütülebilir. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan müdahale biçimleri göz önüne alınarak öğretmenleri, diğer okul personelinin ve aile üyelerini içine alan zorbalık önleyici programlar hazırlanabilir. Öğretmenlerin zorbalık davranışlarının ne olduğunu ve bu tür davranışlarla karşılaştıklarında ne tür müdahalelere başvurabileceklerini bilmeleri özellikle önemlidir. Bu nedenle eğitimcilerin, öğrencilerde etkili iletişim ve problem çözme becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapabilmeleri için zorbalığa müdahale ile ilgili mesleki beceri ve gelişimlerine katkı sağlayıcı hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmaları uygun olabilir. Bu çalışmalar aracılığıyla öğretmenlerin çatışma çözme, problem çözme ve karar verme gibi yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Öğretmenlere okul sınırları içerisinde ya da sınıfta bir zorbalık durumuyla karşılaşmaları halinde neler yapmaları gerektiği ya da etkili ve önleyici stratejilerin neler olabileceği konusunda bilgilendirici çalışmaların yapılması okullarda yaşanan zorbalık olaylarına daha etkili müdahale edilmesini ve de yaşanan zorbalık olaylarının azaltılmasını sağlayabilir.

Bu araştırma, Bursa Osmangazi ilçesinde, belirli bir eğitim bölgesinde yer alan ortaokullarda çalışan 5.- 8. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yarı-yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri cevaplara dayanılarak yapılmıştır. Gelecekteki araştırmalar, farklı eğitim bölgesi, okul kademesi (İlkokul, ortaokul, lise) veya farklı sınıflarında çalışan öğretmenlerin algı ve cevaplarına da odaklanabilir. Bulgular önceki araştırmalarla bazı yönlerden benzer olsa da bu çalışmada ortaya çıkan müdahale biçimlerinin uygunluğu ve etkinliği sadece öğretmenler için değil ayrıca öğrenciler, ebeveynler, diğer okul personeli ve diğer paydaşlar için de incelenmelidir. Bu kişilerin algıları ve zorbalıkla ilgili deneyimleri hakkında daha fazla araştırma yapılması,

okullarda zorbalığın azaltılmasına yönelik etkili yaklaşımların belirlenmesi için daha kapsamlı bir çerçeve sağlayacaktır.

Mevcut çalışma, zorbalık literatüründe kritik bir öneme sahip, çok az araştırılmış bir konuyu ele almasına rağmen, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri ile ilgili ek araştırmaları da gerekli kılmalıdır. Öncelikle bu iki boyutlu müdahale modelini Türkiye’de doğrulamak için daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim vardır. Belirli temaların diğerlerinden daha önemli olup olmadığını veya öğretmenlerin bu temalar altındaki müdahale biçimlerini daha az ya da daha çok değerli bulup bulmadıklarını ortaya koyacak araştırmaların yapılması kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca, spesifik durumlarda belirli müdahale biçimlerinin uygulanıp uygulanmadığını, müdahalenin neden kullanıldığını veya ondan kaçınıldığını, müdahale biçimlerinin algılanabilirliğini ve etkinliğini ortaya koyabilecek araştırmaların yapılması alan açısından değerli bilgiler sağlayacaktır. Bu model, Türkiye’de literatürde yeni olduğu için gerektiğinde doğrulamak ve revize etmek için yeni verilere dayanan ek araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenler okullarda zorbalığa müdahale eden en önemli gruptur. Öğretmenlerin zorbalık algı ve müdahale biçimlerini daha iyi anlamak okullarda etkili önleme-müdahale çalışmaları planlayabilmek açısından önemlidir. Bu çalışmada ortaya konulan modelin, öğretmenlerin zorbalığa müdahale biçimleri konusunda kapsamlı ve sistematik bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir. Bu çerçeveyi doğrulayacak ya da revize edecek gelecekteki araştırmalar, eğitimcilere zorbalıkla mücadele etme ve önleyici programların etkililiği açısından daha faydalı ve anlaşılabilir modeller sağlayacaktır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Mevcut çalışma, 01/03/2021-10/03/2021 tarihleri arasında Bursa Osmangazi ilçesi sınırları içerisinde, belirli bir eğitim bölgesinde yer alan ortaokullarda çalışan 5.- 8. sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin yarı-yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri cevaplara dayanılarak yapılmıştır.

### **Destek ve Teşekkür**

Verilerin analiz sürecinde iki bağımsız kodlayıcı olarak çalışmaya destek veren İsmail Kuşçi ve Seyhan Bekir’e teşekkür ederiz.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

### **Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Birimler Etik Kurulu



Etik değerlendirme kararının tarihi: 26/02/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021-2

## KAYNAKÇA

- Ahtola, A., Haataja, A., Karna, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Akyol, N. A., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926>
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. J. Juvonen & S. Graham (Ed.) içinde, *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 175-195). Guilford.
- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Geiger, J. M., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science*, 13(5), 539-550. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0280-7>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: the divergent view of bullies, victims and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5), 485-503. <https://doi.org/10.1177/0143034313511012>
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: one application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice*, 53(4), 300-307. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947224>
- Burnukara, P., & Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320120000m000084.pdf>
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitude towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105-119. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Craig, W. M., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: what works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). M. Bütün & S. B. Demir (Çeviri Ed.). Siyasal Yayıncılık.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Ed.) içinde, *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (ss. 161-183). Lawrence Erlbaum Associates.

- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987-1002. <https://doi.org/10.1002/pits.21729>
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: a comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 981-991. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1>
- Gladstone, G. L., Parker, G. L., & Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201-208. <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000202491.99719.c3>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: high school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Grotper, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67(5), 2328-2338. <https://doi.org/10.2307/1131626>
- Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 34(3), 299-312. <https://doi.org/10.1177/0143034312461467>
- Hayran, M. & Hayran, M. (2011). *Sağlık araştırmaları için temel istatistik*. Omega Araştırma.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Ed.) içinde, *Bullying in American schools: A socioecological perspective on prevention and intervention* (ss. 121-139). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover, J. H., & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 212-220. <https://www.jstor.org/stable/42874015?refreqid=excelsior%3A2880c5ac9a02d6eac09ba0b58e4ea644&seq=1>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: a follow up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2(4), 387-397. <https://doi.org/10.3233/DEV-2008-2404>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* S. B. Demir (Çeviri Ed.). Eğiten Kitap.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, H., & Bilgin A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256277>
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Krippendorff, K. H. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2. Baksı). Sage Publications, Inc.
- Küçüküran, G., & Gökler, B. (2014). Investigation of the teachers' coping strategies against peer bullying. *European International Journal of Science and Technology*, 3(9), 99-114. <https://www.eijst.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol. 3 No. 9/12. 99-114.pdf>
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>

- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simmons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth. *Journal of the American Medical Association, 285*(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology, 72*(1), 105-118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- O'Connel, P., Pepler, D., & Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*(4), 437-452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 533-551. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpFME1qST0>
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 175-189. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/304/24>
- Rigby, K., & Bauman, S. (2010). How school personnel tackle cases of bullying: A critical examination. S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Ed.) içinde, *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (ss. 455-467). Routledge.
- Roberts, W. B. (2006). *Bullying from both sides: Strategic interventions for working with bullies & victims*. Corwin Press.
- Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207>
- Roland, E., & Vaaland, G. (2006). *ZERO Teacher's guide to the zero anti-bullying Programme*. Stavanger: Centre for Behavioural Research, University of Stavanger.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk: Program rehberi* (çev. F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman). İmge Kitabevi Yayınları.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. D. Tattum & D. Lane (Ed.) içinde, *Bullying in schools* (ss. 45-57).
- Stockdale M. S., Hangadumbo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*(4), 266-277. <https://doi.org/10.5993/ajhb.26.4.3>
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E.-M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). VISC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development, 133*, 71-84. [http://www.viscprogram.eu/wp-content/uploads/Infos-zum-WiSK-Programm\\_englisch.pdf](http://www.viscprogram.eu/wp-content/uploads/Infos-zum-WiSK-Programm_englisch.pdf)
- Tatlıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: Risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(6), 209-231. <http://busbed.bingol.edu.tr/tr/pub/issue/29504/328657>
- Tepetaş, G. Ş., Akgun, E., & Akbaba-Altun, S. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1675-1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.964>
- Ttöfi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- 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*, 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of students perceptions. *Sociological Quarterly, 52*(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.15338525.2011.01210.x>

- Weng, X., & Lin, J. (2013). Building bridges in a third space: A phenomenological study of the lived experiences of teaching Chinese in American Chinese schools. *Front. Educ. China*, 8(1), 41-61. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03396961.pdf>
- Yalçıntaş-Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/476202>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45. <https://www.jstor.org/stable/42899783>
- Yoon, J. S., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A. S. (2011). How Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, 32(3), 312-329. <https://doi.org/10.1177/0143034311402311>
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/590305>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Bullying, which has been a concern for more than a century and continues to be an important social problem for bullies and victims up to the present is a common problem in schools around the world (Hymel & Swearer, 2015; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Today, this form of aggressive behavior continues to be a common problem in schools globally. For example, a recent meta-analysis study involving 80 international studies found that the frequency of being victims of bullying was %36 (Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra & Runions, 2014). In a study that examined the incidence of bullying in Turkey, Pişkin (2010) revealed the frequency of being victim, bully and bully-victim among the 4th to 8th grades students was 35.1%, 30.2% and 6.2%, respectively. Burnukara and Uçanok (2012) found that 31.9% of students were involved in bullying. Research generally shows that 10% to 30% of students are involved in bullying events and bullying events increase in middle school years, and this is not specific to any culture. (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Researches (Ahtola, Haataja, Karna, Poskiparta, & Salmivalli, 2012; Küçüküran & Gökler, 2014; Marshall, Varjas, Meyers, Graybill, & Skoczylas, 2009; Strohmeier & Noam, 2012; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014) has shown that teachers' intervention strategies play an important role in preventing bullying. Especially elementary school teachers have hundreds of hours of opportunities to observe both the positive and negative social behaviours of children and they are in a unique position to observe a range of social and academic behaviours that can be predictive of bullying. Previous research has revealed that balanced and flexible interventions support student-teacher relationships and a positive school climate. Therefore, it is important for teachers to have a wide repertoire in different types of strategies so that they can respond flexibly and adaptively. In addition, applying more than one strategy at the same time may be more successful than using a single strategy (Way, 2011).

Researchers who identify critical needs in research on strategies to reduce bullying in schools suggest that teachers' perceptions of bullying and the forms of intervention to bullying should be investigated further (Rodkin & Hodges 2003). This information is particularly necessary because teachers' reactions to bullying are sometimes perceived as ineffective by students and bullying continues to exist in that school (Hoover & Hazler, 1991). Although many studies (Espelag & Swearer, 2003; Griffin & Gross, 2004; Marshall, Varjas, Meyers, Graybill & Skoczylas, 2009) that emphasize the need for teachers to evaluate their approach to bullying, there has been little research (Akyol, Yıldız & Akman, 2018; Küçüküran & Gökler, 2014; Yalçıntaş-Sezgin, 2018) on forms of intervention that teachers against bullying in Turkey. There is a need to identify and define potential strategies for teachers' forms of intervention in bullying and even to establish a systematic framework for it. In addition, since bullying events are most common in middle schools (Nansel et al., 2001; Roberts, 2006), it is important to conduct qualitative research evaluating the views of middle school teachers and systematize the reactions of them to bullying. Thus, bullying in schools can be more effectively intervened and reduced to a minimum. Given the existing literature in Turkey, the purpose of this research, which is thought to be discovery, is to put teachers' forms of intervention in bullying into a systematic framework.

### Method

In this study, the phenomenological method which is one of the qualitative research methods was used. Phenomenological method (phenomenology) focuses on the cases that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2016). Also, semi-structured interview method was used in this research due to its features such as obtaining the desired information completely and in depth. It also provides instant feedback to the answers received and has the flexibility to adapt to instantly changing conditions (Yıldırım & Şimşek, 2016). In addition, the data were analyzed by using inductive content analysis method, which is one of the qualitative research methods. Content analysis enables the gathering of similar data



within specific themes so that the data can be organized and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2016). The study group of this research consists of 25 volunteer teachers (5 male, 20 female) working in a middle school in Osmangazi/Bursa. This study group was formed by using the convenience sampling method and the criterion sampling method.

### **Findings**

An analysis of the answers given by the interviewed teachers regarding the forms of intervention in bullying revealed a two-dimensional hierarchical structure: Teacher intent and teacher participation. This framework provides a unique structure for teachers' approach to bullying, and identifying the intervention patterns that the teacher has shown based on the problem-solving strategy specific to him and his culture.

The forms of bullying intervention reported by teachers include four main themes of intervention in two main dimensions (Teacher intent and teacher involvement). Therefore, the forms of intervention were divided into two frameworks, constructive-punitive, direct-indirect, and thus resulted in four themes of intervention: Constructive-direct, constructive-indirect, punitive-direct and punitive-indirect.

### **Discussion and Conclusion**

The results of this research reveal a model related to the forms of bullying intervention by teachers. This model differs from the studies (Akyol vd., 2018; Bauman & Del Rio, 2006; Küçükturan & Gökler, 2014; Nicolaidis vd., 2002; Yalçıntaş-Sezgin, 2018; Yoon & Kerber, 2003) that examine the way of intervention in bullying by either the participant student (victim, bully, bystander) or by the type of bullying (verbal, relational, physical) only, allowing both the aim of the teacher and the participation of the teacher to be examined simultaneously. In addition, this model provides a systematic way by categorizing the way teachers respond to bullying events. As a result, this model is thought to offer researchers and educators a comprehensive way to categorize and evaluate teachers' forms of intervention in bullying.

As a result, teachers are the most important group dealing with bullying in schools. Understanding the way of bullying intervention is very important for preventing bullying in schools. The model presented in this study is thought to offer a more comprehensive approach to teachers' forms of intervention in bullying than studies available in the literature. In addition, teachers have important effects on the implementation of anti-bullying programs. Future research that will validate or revise this two-dimensional model is thought to provide researchers and educators with a comprehensive and valuable way to assess and categorize the forms of teachers' intervention in bullying.