

Yayın Geliş Tarihi: 01.04.2025
Yayına Kabul Tarihi: 22.10.2025
Online Yayın Tarihi: 15.03.2026
<http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.1668870>

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Cilt: 28, Sayı: 1, Yıl: 2026, Sayfa: 456-484
E-ISSN: 1308-0911

Derleme Makalesi

AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEMELİK: OKULLARDA POZİTİF PSİKOLOJİNİN KULLANILMASI

*Olcan ASLAN**

*İrem TOPUZ***

*Ahmet BEDEL****

Öz¹

Bu çalışma, okullarda akran zorbalığını önlemede pozitif psikoloji temelli müdahalelerin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu, akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini tehdit eden akran zorbalığı, küresel ölçekte giderek büyüyen bir sorun haline gelmiştir. Alanyazın, zorbalık davranışlarının hem mağdurlar hem de zorbalığı gerçekleştiren bireyler üzerinde duygusal, davranışsal ve psikososyal düzeyde olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu çerçevede çalışma, zorbalığın çeşitli türlerini, psikolojik ve sosyal sonuçlarını ve öğrencilerin bu süreçte üstlendikleri rolleri ele almaktadır. Ardından pozitif psikolojinin zorbalıkla mücadele süreçleri ile ilişkisi tartışılmış; psikolojik sağlamlık, bilinçli farkındalık, iyi oluş, prososyal davranışlar ve öz şefkat gibi kavramlara odaklanılmıştır. Ulusal ve uluslararası araştırmalardan elde edilen bulgular, pozitif psikoloji temelli müdahalelerin öğrencilerin başa çıkma becerilerini, duygusal düzenlemelerini ve destekleyici akran ilişkilerini geliştirebildiğini göstermektedir. Bu yaklaşımlar, karakter güçlerini pekiştirerek saldırgan eğilimleri azaltmakta ve daha güvenli bir okul iklimi oluşturmaktadır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin iş birliği içinde, öğrencilerin psikolojik kaynaklarını ve kişilerarası becerilerini destekleyici kanıta dayalı stratejiler uygulamaları

Bu makale için önerilen kaynak gösterimi (APA 7. Sürüm):

Aslan, O., Topuz, İ., & Bedel, A. (2026). Akran Zorbalığını Önlemek: Okullarda Pozitif Psikolojinin Kullanılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 456-484.

* Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, ORCID: 0000-0001-9987-0425, olcanaslan95@gmail.com

** Araştırma Görevlisi, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, ORCID: 0000-0002-7085-8470, iremtopuz@maltepe.edu.tr

*** Profesör Doktor, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, ORCID: 0000-0003-4215-9290, abedel@sinop.edu.tr

¹ Bu makale etik kurul onayı gerektirmemektedir.

önerilmektedir. Genel olarak çalışma, pozitif psikolojinin eğitim ortamlarında zorbalıkla mücadelede sürdürülebilir ve önleyici bir çerçeve sunduğunu öne sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, İyi Oluş, Pozitif Psikoloji, Prososyal Davranışlar, Psikolojik Sağlamlık, Öz Şefkat.

PREVENTING PEER BULLYING: THE USE OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN SCHOOLS

Abstract

This study aims to examine the role of positive psychology-based interventions in preventing peer bullying in schools. Peer bullying, which threatens students' psychological well-being, academic achievement, and social development, has become an increasingly pressing global issue. The literature indicates that bullying behaviors have negative emotional, behavioral, and psychosocial impacts on both victims and perpetrators. Within this context, the study addresses the various types of bullying, their psychological and social consequences, and the roles assumed by students in these dynamics. It then explores the connection between positive psychology and anti-bullying strategies, focusing on concepts such as resilience, mindfulness, well-being, prosocial behaviors, and self-compassion. Findings from national and international research demonstrate that interventions grounded in positive psychology can enhance students' coping skills, emotional regulation, and supportive peer relationships. These approaches contribute to building a safer school environment by reinforcing character strengths and reducing aggressive tendencies. Additionally, the study recommends that teachers, parents, and school administrators collaboratively implement evidence-based strategies to support students' psychological resources and interpersonal skills. Overall, the study suggests that positive psychology offers a sustainable and preventive framework for addressing bullying in educational settings.

Keywords: Peer Bullying, Positive Psychology, Prosocial Behaviors, Psychological Resilience, Self-Compassion, Well-Being.

GİRİŞ

Sosyal etkileşimler, bireylerin gelişiminde önemli rol oynayan dinamikler arasında yer alır. İnsanlar, içinde bulundukları sosyal çevrede iletişim kurarak kimliklerini şekillendirir ve çevreleriyle uyum sağlamayı öğrenir. Ancak bu dinamikler her zaman olumlu yönde işlemez ve zaman zaman bireyler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek durumlar ortaya çıkabilir (Aslan & Karataş, 2024). Bu durumlardan biri de sosyal ilişkileri derinden etkileyen ve bireylerin psikolojik iyi oluşunu tehdit eden akran zorbalığıdır. Çok sayıda çalışma zorbalığın; bozulmuş ruh sağlığı, düşük akademik performans, intihar riskinin artması ve diğer davranış sorunları gibi çok çeşitli olumsuz etkilerle ilişkili olduğunu göstermiştir (Foody vd., 2020; Kwan vd., 2022; Samara vd., 2021). Örneğin, ergen zorbalar düşük akademik başarı, zayıf okul uyumu, madde kullanım sorunları ve ileride şiddet ve suç

davranışları açısından daha fazla risk altındadır (Moore vd., 2014). Zorbalık mağdurları depresyon, intihar, mide ağrıları ve uyku sorunları gibi olumsuz ruh sağlığı sorunları, fiziksel ve psikosomatik sorunlar yaşarlar (Schoeler vd., 2018).

Okullarda öğrencilerin büyük bir kısmı her gün doğrudan ya da dolaylı şekilde zorbalığa maruz kalmakta veya zorbalık davranışlarına dahil olmaktadır (Ladd vd., 2017). Araştırmalar, zorbalığın düşük akademik başarı, olumsuz benlik algısı, zayıf okul bağlılığı, ruh sağlığı sorunları ve yetişkinliğe taşınan olumsuz davranışlarla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hopkins vd., 2013; Wolke vd., 2013). Bu sorunla başa çıkmak için dünya genelinde birçok okul temelli program geliştirilmiştir. Bu programların çoğu; okul politikalarının ve ikliminin yeniden düzenlenmesi, sınıf içi kuralların belirlenmesi, müfredata yönelik değişiklikler ve ebeveyn katılımı gibi farklı bileşenler içermektedir (Gaffney vd., 2021). Bu bağlamda, hükümetler ve okullar anti-zorbalık müdahalelerine önemli kaynaklar ayırırken, mevcut bulguları derleyen ve etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Francis vd., 2022). Mevcut müdahalelerin sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda, farklı disiplinlerden gelen katkılara ihtiyaç olduğu açıktır. Özellikle öğrencilerin güçlü yönlerini desteklemeye ve olumlu duygusal-sosyal deneyimlerini geliştirmeye odaklanan yaklaşımlar, bu alandaki eksiklikleri gidermede önemli bir potansiyel taşımaktadır (Aslan ve Topuz, 2025a). Bu çerçevede, pozitif psikoloji perspektifinin zorbalıkla mücadelede tamamlayıcı ve güçlendirici bir yaklaşım sunabileceği düşünülmektedir.

Pozitif psikoloji sadece olumsuz davranışların azaltılmasına değil, aynı zamanda olumlu sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine odaklanır (Aslan vd., 2025a; Uzun ve Yaprakdal, 2022). Böylelikle daha destekleyici ve güvenli bir okul iklimi oluşturulmasında etkili olabilmektedir. Nitekim öğrencilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya ve olumlu duygularını beslemeye yönelik uygulamaların zorbalığı azalttığı ve empatiyi artırdığı gösterilmiştir (Quinlan vd., 2012). Böylelikle, okul topluluğu içinde aidiyet duygusu, iş birliği ve karşılıklı saygı gelişmekte (Aslan vd., 2025b) bu da zorbalığın ortaya çıkma ihtimalini önemli ölçüde azaltmaktadır (Uzun ve Karataş, 2019).

Bu durumlardan hareketle, bu çalışmanın amacı okullarda akran zorbalığının yaygınlığı, türleri ve öğrenciler üzerindeki psikolojik, sosyal ve akademik etkilerini ele alarak, bu olumsuz sonuçlarla başa çıkabilmek için geliştirilen müdahale programlarını incelemek ve bu bağlamda pozitif psikolojinin sunduğu olanakların akran zorbalığını önlemede ve öğrencilerin iyi oluşunu artırmada nasıl kullanılabileceğini tartışmaktır. Bu kapsamda çalışma kurgulanırken ilk olarak akran zorbalığının yaygınlığından, öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları akran zorbalığı türlerinden ve zorbalığın öğrenciler üzerindeki psikolojik, sosyal ve akademik etkilerinden söz edilmiştir. Sonrasında ise öğrencilerin bu olumsuz deneyimlerle etkili bir şekilde başa çıkabilmeleri ve zorbalığın yaratabileceği travmatik etkilerin önlenmesi için geliştirilen bazı müdahale programlarına değinilmiştir. Ayrıca müdahale programlarının pozitif psikolojiden

yararlanılabileceği açıklanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, iyi oluşlarının, psikolojik sağlamlıklarının, bilinçli farkındalıklarının, öz şefkatlerinin ve prososyal davranışlarının (yardım etme ve özgecilik) geliştirilmesinin önemi ile ilgili bilgiler verilmiş ve bu değişkenlerin desteklenmesinin hem zorbalığa maruz kalan hem de zorbalığa eğilimli öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır. Araştırmacılar tarafından önerilen, öğrencilerin akran zorbalığına karşı güçlenmeleri ve daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmaları için pozitif psikoloji temelli uygulamaların kullanılabileceği fikri, alanyazın ışığında tartışılmış ve bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen çıkarımlar doğrultusunda hem öğrenciler hem de öğretmenler, veliler ve okul yönetimi özelinde öneriler geliştirilmiş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Çalışmanın amacı ve kurgusu doğrultusunda, çalışmada derleme yöntemi tercih edilmiştir. Derleme, literatürün eleştirel bir biçimde analiz edilerek mevcut durumunun, araştırmalardaki boşlukların, ortak ve çelişkili bulguların, olası yanlışlıkların ortaya konulduğu; kısacası literatürün güçlü ve zayıf yönlerinin sistematik şekilde değerlendirildiği bir yaklaşımdır (Özer & Görgülü, 2021). Bu çalışmada ise akran zorbalığı, pozitif psikoloji ve okul temelli müdahaleler ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Literatür taraması sırasında çeşitli akademik veri tabanları (örn. Google Scholar, ERIC, PsycINFO, Scopus, Wos) ve güncel kitap/raporlar kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilen kaynaklar, konuyla doğrudan ilişkili olmaları, okul ortamında uygulanabilirlik vurgusu taşımaları ve pozitif psikoloji kavramlarını içermeleri temelinde seçilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular tanımlayıcı, karşılaştırmalı ve bütünlleştirici bir biçimde analiz edilmiş; akran zorbalığını önlemede pozitif psikolojinin rolü tartışılmıştır.

Akran Zorbalığı

Alan yazına bakıldığında, akran zorbalığının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Olweus (1993), akran zorbalığını bir öğrencinin sürekli olarak bir veya birden fazla kişi tarafından kötü muameleye maruz kalması şeklinde açıklamıştır. Farrington (1993) ise zorbalığı, güçlü bir bireyin daha savunmasız birine yönelik kasıtlı ve tekrarlayan zarar verici davranışları olarak tanımlamıştır. Zorbalık kavramının; fiziksel saldırıdan sözel tacize, siber zorbalıktan sosyal dışlanmaya kadar geniş bir yelpazeyi kapsadığı belirtilmektedir (Sullivan, 2010). Akran zorbalığıyla ilgili alan yazın incelendiğinde, araştırmacıların zorbalık konusunda farklı açıklamalar getirdiği görülmektedir. Tanımlamalarda çeşitli farklılıklar olsa da bazı noktalarda araştırmacıların ortak bir zeminde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Zorbalık, güç bakımından eşit veya benzer konumda olan bireyler arasındaki çatışmalarda ortaya çıkmaz. Bu ayrım önemlidir; çünkü daha güçlü bir kişi veya grup tarafından sürekli olarak saldırıya uğramak ya da tehdit edilmek, eşit güçte biri tarafından maruz kalınan tehdit veya saldırılardan farklı etkiler yaratabilir. İlk durumda, mağdurun kendini daha çaresiz ve savunmasız hissetme olasılığı daha yüksektir. Ancak saldırgan davranışlara maruz kalmanın etkilerini inceleyen tüm

araştırmalar bu temel ayrımı göz önünde bulundurmamıştır (Rigby, 2003). Olweus (1999), bir davranışın zorbalık olarak tanımlanabilmesi için bazı ölçütleri karşılaması gerektiğini belirtmektedir. Davranışın süreklilik göstermesi, kurbanı kasıtlı zarar verme davranışlarını içermesi ve zorba ile kurban arasında bir güç dengesizliğinin olması, zorbalık davranışının değerlendirilmesinde dikkate alınmaktadır. Bu noktada, akran zorbalığının akran çatışmalarıyla karıştırılmaması önemlidir. Akran çatışmaları, eş ya da benzer güce sahip bireyler arasında ortaya çıkarken; akran zorbalığında zorba ve kurban arasında belirgin bir güç dengesizliği bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, çatışmalar genellikle anlık ya da durumlara bağlı olarak ortaya çıkmakta ve kendiliğinden sonlanmaktadır.

Olweus (1993), zorbalığı; sosyal dışlama, fiziksel ve sözel zorbalık olmak üzere üç temel kategoriye ayırmaktadır. Fiziksel ve sözel zorbalık, açık bir şekilde gözlemlenebildiği için doğrudan zorbalık olarak değerlendirilirken; sosyal dışlama, daha örtük gerçekleştiği için dolaylı zorbalık olarak tanımlanmaktadır. Doğrudan zorbalık; mağdura yönelik fiziksel saldırıları veya hakaret gibi doğrudan zarar verici eylemleri kapsarken, dolaylı zorbalık mağdurun sosyal çevresinden dışlanmasını, arkadaş gruplarından uzak tutulmasını ve hakkında olumsuz söylentiler yayılmasını içermektedir. Aynı şekilde Eliot (1997) zorbalığı farklı kategorilere ayırarak; fiziksel, sözel, duygusal ve tehdit edici türleri olduğunu vurgulamıştır. Fiziksel zorbalık; itme, tekmeleme ve fiziksel şiddet tehditlerini içerirken; sözel zorbalık, alay etme, isim takma ve dedikodu yayma gibi eylemleri kapsar. Duygusal zorbalık, dışlama, hakaret ve psikolojik baskı uygulamayı içerirken; tehdit edici zorbalık, mağdurun eşyalarını zorla almak veya onu sessiz kalmaya zorlamak şeklinde görülmektedir. Başka bir araştırmacı olan Berger (2007) ise zorbalığı, doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Doğrudan zorbalıkta saldırganın kimliği açıkça belli olurken, dolaylı zorbalıkta mağdura zarar verilmesine rağmen saldırganın kim olduğu genellikle bilinmemektedir. Cinsiyetler arasındaki zorbalık türlerindeki farklılıkları ele alan bir çalışmada, erkeklerin fiziksel zorbalıkta daha baskın olduğu; kızların ise daha çok sözel zorbalık sergilediği ortaya koyulmaktadır (Siebecker & Swearer-Napolitano, 2010).

Zorbalık, yalnızca doğrudan ya da dolaylı biçimleriyle değil; aynı zamanda bireylerin bu süreç içindeki rollerine göre de farklılık göstermektedir. Zorbalık dinamiklerinde, saldırganlar ve mağdurlar kadar, her iki rolü de üstlenen ya da olaya seyirci kalan bireyler de önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda, zorbalığın bireyler üzerindeki etkilerini ve sürecin nasıl şekillendiğini anlamak için zorbalık rollerini incelemek gerekmektedir. Nitekim Zych vd. (2019) çalışması, zorbalık rollerinin zaman içindeki değişimini ve bu rollerin ne kadar kalıcı olduğunu vurgulamıştır. Araştırmada, çocukların genellikle zorba, kurban hem zorba hem kurban ve seyirci olarak sınıflandırıldığı; bu gruplar arasında ise güç dengesizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, zorbalık üzerine yapılan araştırmaların artması, bu durumun çocukların psikososyal gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerini daha iyi anlamaya katkı sağlamaktadır. Zorba kişiler, zorbaca davranışlardan kazanç ve çıkar elde etmek amacıyla hareket etmektedir (Olweus, 1993). Bu kazanç ve çıkar, bazen

kurbanların acı çekmesinden ya da küçük düşürülmesinden zevk alma şeklinde de ortaya çıkabilmektedir (Banks, 1997). Burger vd. (2022) çalışması, öğretmen müdahalelerinin öğrencilerin zorba, kurban, zorba-kurban veya savunucu rollerine nasıl etki ettiğini incelemektedir. Araştırma, zorbalığın karmaşık bir grup dinamiği içerisinde şekillendiğini ve öğretmenlerin bu süreçte önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çoğu öğrencinin seyirci konumunda olduğu belirlenirken, savunucu rol üstlenenlerin mağdurlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Siegel (2008), zorbalığın hem mağdurlar hem de zorbalık yapanlar üzerindeki olumsuz etkilerine dikkat çekerek, çocuklarda empati geliştirilmesinin prososyal davranışları teşvik etmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Zorbalık mağduru olmanın ve zorba olmanın sonuçları; düşük psikolojik iyi oluş (mutsuzluk, düşük özsaygı, öfke ve üzüntü), zayıf sosyal uyum (yalnızlık, izolasyon ve okula karşı olumsuz tutum), psikolojik sıkıntı (kaygı, depresyon ve intihar düşünceleri) ve fiziksel rahatsızlıklar (tıbbi olarak teşhis edilmiş hastalıklar ve psikosomatik semptomlar) olmak üzere dört ana kategoriye ayrılır (Rigby, 2003). Bu etkiler, bireyin hem zihinsel hem de fiziksel sağlığını uzun vadede olumsuz yönde etkileyebilir. Zorbalığın yol açtığı olumsuz durumlardan biri de okul korkusudur (Pişkin, 2002). Zorbalığa uğrayan öğrenciler, derslerine odaklanmak yerine sürekli olarak zorbalardan nasıl kaçınabileceklerini düşündükleri için akademik başarılarında azalma görülmektedir (Whitted & Dupper, 2005).

Zorbalık davranışlarının gerçekleştiği ortam, bireylerin bu sürece katılım şeklini ve olayların ilerleyişini doğrudan etkileyebilir. Bu doğrultuda, oyun alanları ve sınıf gibi farklı fiziksel mekânlarda zorbalık süreçlerinin nasıl işlediğini incelemek; zorbalığın oluşum biçimleri ve sonuçları hakkında değerli bilgiler sağlayabilir. Zorbalık olaylarını oyun alanı ve sınıf ortamı olmak üzere iki farklı bağlamda inceleyen bir çalışmada, zorbalık süreçlerinin her iki ortamda da benzer şekilde işlediği; ancak oyun alanında sosyal öğrenme fırsatlarının (zorbalık davranışını gözlemleme, saldırgan davranışlara maruz kalma vb.) daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Craig vd., 2000). Ayrıca, oyun alanında saldırganlık içeren davranışların daha sık gözlemlendiği ve çocukların hem saldırganlığı başlatma hem de buna maruz kalma ihtimalinin sınıfa kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Craig vd., 2000).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte sosyal medya, mesajlaşma uygulamaları, çevrim içi oyunlar ve dijital platformlar oldukça yaygın hale gelmiştir. Bu durum da siber zorbalık olgusunun oluşmasına önemli bir zemin hazırlamıştır, Siber zorbalık, ‘internet, cep telefonu ya da diğer dijital araçlar aracılığıyla bir kişiye kasıtlı, sürekli ve zarar verici davranışlarda bulunma’ biçiminde tanımlanmaktadır (Smith vd., 2008). Geleneksel zorbalıktan farklı olarak siber zorbalık; mağdura günün her anında erişebilmesi, geniş kitlelere kısa sürede yayılabilmesi ve failin anonim kalması gibi özellikleriyle öne çıkmaktadır (Slonje & Smith, 2008).

Siber zorbalıkta mağdurlar çoğunlukla yoğun kaygı ve depresyon belirtileri yaşayabilmektedirler (Kowalski & Limber, 2013). Özellikle okul çağındaki

ergenlerle yapılan çalışmalarda siber zorbalığa maruz kalmanın özgüvenin zedelenmesi, benlik saygısının düşmesi ve akademik performansın olumsuz etkilenmesiyle ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Tokunaga, 2010). Bununla birlikte Hinduja & Patchin (2010) yaptıkları çalışmada, siber zorbalığa maruz kalan ergenlerin intihar riski taşıma olasılıklarının anlamlı biçimde arttığını vurgulamışlardır. Siber zorbalığın sonuçları yalnızca mağdurlarla sınırlı değildir; fail konumundaki bireylerin saldırgan davranışlarının ilerleyen dönemlerde antisosyal eğilimler, suç davranışları ve zayıf kişilerarası ilişkiler şeklinde devam etme eğiliminde olduğu bildirilmektedir (Ybarra & Mitchell, 2004). Ayrıca, siber zorbalığa tanık olan akranlar da kaygı, çaresizlik ve pasiflik hissederek olumsuz etkilenmektedirler (Slonje vd., 2013).

Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığının son yıllarda giderek artan bir sorun olduğu görülmektedir. UNESCO (2019) yayınladığı raporda dünya genelindeki her üç öğrenciden birinin akran zorbalığına uğradığını vurgulamıştır. OECD (2019) ülkeleri içerisinde yapılan bir araştırmada ise öğrencilerin yaklaşık %23'ü ayda en az birkaç kez zorbalığa uğradığını belirtmiştir. Bununla birlikte bu öğrencilerin %48'i bu araştırma yapılmadan önceki iki haftada bir gün okula gitmemiş ya da geç kalmıştır. Ayrıca Gürcistan, Karadağ, Suudi Arabistan ve Türkiye'de, beş öğrenciden en az biri bu dönemde en az üç kez okula gitmemiştir (OECD, 2019).

Schafer vd. (2002), Almanya'da öğrenciler arasında zorbalık oranlarını incelemiş ve araştırmaya katılanların %2 ile %15'inin zorbalığa maruz kaldığını tespit etmiştir. Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin %2,8'i zorba, %34,9'u mağdur, %27,0'si hem zorbalık yapan hem de mağdur olan, %35,3'ü ise izleyici konumunda yer almaktadır. Özellikle erkek öğrencilerin ve sekizinci sınıf düzeyindeki bireylerin zorba-mağdur rolünü daha sık üstlendiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, kız öğrencilerin daha çok sözel saldırılarla (hakaret, aşağılayıcı sözler, lakap takma) zorbalık yaptığı; erkek öğrencilerin ise dışlama ve sosyal izolasyon (söylenti yayma, oyunlara dahil etmeme, görmezden gelme) yoluyla zorbalık uyguladığı belirlenmiştir.

Borg (1999), Malta'da 6282 öğrenciyle yaptığı araştırmada, her üç çocuktan birinin ya zorbalığa maruz kaldığını ya da zorbalık yaptığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin %51,5'i mağdurken, %48,2'si zorbalık yaptığını belirtmiştir. 43 ülkede 10 ila 15 yaş arasındaki çocuklar ve ergenler üzerinde yürütülen bir araştırmada, akran zorbalığına sebep olma oranlarının %1 ile %36 arasında, zorbalığa uğrama oranlarının ise %2 ile %32 arasında değiştiği saptanmıştır (Currie vd., 2009). Solberg ve Olweus (2003), Norveç'in Bergen şehrinde gerçekleştirdikleri araştırmada, 5171 öğrenci üzerinde yapılan incelemelerde, katılımcıların %10,1'inin zorbalığa maruz kaldığını, %9,1'inin ise zorbalık yaptığını belirlemiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) gerçekleştirdiği çalışmaya göre, 6-17 yaş grubundaki çocukların %13,8'inin akranları tarafından zorbalığa uğradığı tespit edilmiştir (TÜİK, 2023). Başka bir çalışmada ise katılımcı öğrencilerin %3,4'ü

yalnızca zorba, %26,9'u mağdur, %60,8'i hem zorbalık yapan hem de mağdur olan bireyler olarak değerlendirilirken, %8,6'sının ise zorbalıkla herhangi bir şekilde ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir (Siyez & Kaya, 2011). Liang vd. (2007), Güney Afrika'daki 8. ve 11. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, 5074 öğrenciden %36,3'ünün zorbalık mağduru olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, zorbalık yapanların %8,2'sinin yalnızca saldırgan, %19,3'ünün hem zorba hem de mağdur, %7,8'inin ise sadece mağdur olduğu tespit edilmiştir. Linn'in (1999) çalışması, zorbalık olaylarında öğrencilerin üstlendiği farklı rolleri belirlemenin yanı sıra, okul genelinde uygulanabilecek müdahale stratejilerini de ele almaktadır. Araştırma, zorbalığın yaygın bir sosyal problem olduğunu vurgularken, tüm öğrenci grubunu kapsayan etkili müdahale politikalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar, akran zorbalığının küresel ölçekte yaygın bir sorun olduğunu ve farklı ülkelerde benzer oranlarda görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Okullarda Zorbalık ve Pozitif Psikoloji

Günümüzde zorbalık, istenmeyen bir olgu olmasına rağmen okullarda varlığını sürdürmektedir (Aslan & Topuz, 2025b). Çocukluk ve ergenlik çağındaki bireyler arasında yaygın olarak görülen okul zorbalığı, önemli bir iletişim engeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Koç, 2000). Gelişimsel açıdan bakıldığında, zorbalığın ilkokuldan ortaokula geçişte arttığı, ancak ilerleyen yıllarda azaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, zorbalığın karmaşık sosyal etkileşimler sonucu ortaya çıktığını ve öğrencilerin farklı roller üstlenebileceğini göstermektedir (Siebecker & Swearer-Napolitano, 2010). Okul yıllarında akranlarına zorbalık yapan ve bu davranışı alışkanlık hâline getiren öğrencilerin, ilerleyen yıllarda da benzer tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir (Pişkin, 2002). Bu durum, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerini olumsuz yönde etkileyerek, çeşitli suç eylemlerine karışmalarına yol açabilmektedir. Korakidi vd. (2009), okullardaki zorbalığın çok boyutlu bir olgu olduğunu vurgulamıştır. Nitekim alan yazın incelendiğinde okul tabanlı birçok müdahale programının zorbalığın önlenmesinde kullanıldığı görülmektedir. 1983 yılında Norveç Eğitim Bakanlığı, akran zorbalığını önlemek amacıyla ulusal bir girişim başlatmıştır. Bu kapsamda, Olweus "Olweus Zorbalığı Önleyici Müdahale Programı"nı (Olweus Bullying Prevention Program) geliştirerek okullarda hayata geçirmiş ve ilerleyen yıllarda yapılan önleyici müdahale çalışmalarına rehberlik etmiştir (Doğan & Vural-Yüzbaşı, 2021). Lazenby (2009), Olweus Zorbalık Önleme Programı'nın etkinliğini inceleyerek, kapsamlı zorbalık karşıtı programların okullarda zorbalık davranışlarını önemli ölçüde azaltabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmada, en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu ve vakaların %70'ini oluşturduğu belirlenmiş; ayrıca teknolojinin bu davranışları daha da kötüleştirdiğine dikkat çekilmiştir. Bu bulgular, özellikle ortaokul ortamlarında zorbalık üzerine yapılan sonraki araştırmalar için bir temel oluşturmuştur.

Güngördü ve Kaynak (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığını fark etme ve zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmek amacıyla yenilenen Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim

Programı uygulanmış ve programın, deney grubundaki öğrencilerin zorbalıkla baş etme puanlarını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Al Ali vd. (2025) Ürdün’ de 210 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada okul tabanlı zorbalık programının zorbalık davranışlarında etkili olduğunu, özellikle öz şefkatin zorbalık davranışlarında önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca programın etkililiğinde not ortalaması ve sınıf düzeyi gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. İspanya’ da akran mentörlüğü programı yapılan bir çalışmada ise mentörlük uygulaması yapılan okullarda, yapılmayan okullara göre zorbalık oranlarının çok daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte bu okullarda çatışma çözme becerileri, empati becerileri ve sosyal becerilerin arttığı bildirilmiştir (Soto- García vd., 2024). Endonezya’da gerçekleştirilen bir çalışmada ise okuldaki personel ve yöneticilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, okullarda zorbalıkla baş etmede en etkili yöntemlerin, vatandaşlık eğitimi ve din eğitimi olduğunu bunun yanı sıra okullardaki müfredatlarda ahlaki eğitimin artırılarak zorbalıkla baş edilmesinin kolaylaşabileceği belirtilmiştir (Noboru vd., 2020).

Bailey (2019) ise yerel bir okul bölgesinde uygulanan zorbalık önleme programını değerlendirerek, bu tür girişimlerin etkinliğini anlamak için veriye dayalı analizlerin önemine dikkat çekmiştir. Çalışması, okulların zorbalıkla mücadelede karşılaştığı süregelen zorlukları gözler önüne sererken, müdahale stratejilerinin sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesinin kritik rolünü vurgulamaktadır. Öte yandan, Uzoma (2019), öğretmenler ve okul yöneticilerinin bakış açılarına odaklanarak, eğitimcilerin mevcut zorbalık karşıtı programları nasıl algıladığını incelemektedir. Nitel bir araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışma, mevcut önleme stratejilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi uyarlanabilmesi için etkili önlemlerin eğitimcilerin geri bildirimleri doğrultusunda şekillendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Günay ve Can (2018) tarafından geliştirilen Akran Destek Programı kapsamında, ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla mücadele becerileri incelenmiş ve programın uygulanması sonucunda öğrencilerin akran zorbalığına karşı baş etme yetilerinde ilerleme kaydedildiği ve programın etkili olduğu belirlenmiştir. Bu örneklerle bakılarak pozitif ve gerçekçi bir yaklaşımın, öğrencilerin maruz kaldığı akran zorbalığı karşısında önemli bir koruyucu faktör olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Ancak öğrencilerin olumlu duygu, düşünce ve davranışlarını destekleyen etkili müdahale programlarının eksikliği günümüzde halen devam etmektedir. Etkililiklerini gösteren ve artan sayıda bulguya rağmen hem yerli hem de uluslararası alan yazında pozitif psikoloji temelli müdahaleler, okul ortamlarında öğrencilerin zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmek amacıyla nadiren uygulanmış ve yeterince incelenmemiştir (Beets vd., 2009; Li vd., 2011). Bu bağlamda, bu çalışmanın temel çıkış noktası, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını ve sosyal-duygusal yeterliklerini tehdit eden akran zorbalığı olgusunun boyutlarını ortaya koymak ve okul ortamlarında öğrencilerin iyi oluşunu destekleyecek pozitif psikoloji müdahale programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Pozitif psikoloji, 21. yüzyılın başlarından itibaren giderek artan bir ilgiyle hem akademik dünyada hem de uygulamalı psikoloji alanlarında önemli bir yer edinmiştir. Geleneksel psikolojinin hastalık odaklı yaklaşımına alternatif olarak ortaya çıkan pozitif psikoloji, bireylerin güçlü yönlerine, psikolojik dayanıklılıklarına, mutluluklarına ve yaşam doyumlarına odaklanır (Topuz vd., 2024). Psikolojinin, zihinsel bozuklukların teşhis ve tedavisine yoğunlaşan doğası, bireylerin iyi olma halleri ve yaşam kaliteleri üzerine yapılan çalışmaları gölgede bırakmıştır. Seligman (2002), Amerikan Psikoloji Derneği başkanlığı döneminde bu dengesizliğe dikkat çekmiş ve "psikolojinin sadece sorunları iyileştirme değil, aynı zamanda hayatı daha anlamlı hale getirme misyonu taşıması gerektiğini" vurgulamıştır. Bu anlayış, pozitif psikolojinin temel taşlarını oluşturmuş ve hızla geniş bir akademik ve uygulayıcı kitlesi tarafından benimsenmiştir. Son yıllarda pozitif psikolojinin popülerliği, teknolojik gelişmeler ve sosyal medya üzerinden yapılan yaygın içerik üretimi sayesinde daha da artmıştır. "Mutluluk bilimi", "mindfulness", "güçlü yönler temelli koçluk" gibi kavramlar, sadece akademik çevrelerde değil, popüler kültürde de yer bulmaya başlamıştır. Coursera ve edX gibi açık eğitim platformlarında, pozitif psikoloji temelli derslerin milyonlarca kişi tarafından takip edilmesi bu ilgiyi açıkça ortaya koymaktadır (Lyubomirsky, 2013). Pozitif psikoloji müdahaleleri, bireylerin yaşam doyumunu arttırmada etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Frisch, 2005). Yapılan çalışmalar, minnettarlık uygulamaları, olumlu duygulara odaklanma, öz-şefkat geliştirme ve güçlü yönlerin fark edilmesinin, depresyon, anksiyete ve stres üzerinde azaltıcı etkiler yarattığını göstermiştir (Sin & Lyubomirsky, 2009). Ayrıca pozitif psikoloji, bireylerin psikolojik dayanıklılığını ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunur (Seligman vd., 2005). Bu beceriler sayesinde bireyler yaşamda karşılaştıkları zorluklarla daha etkili şekilde baş edebilmekte ve uzun vadeli iyilik halleri daha sürdürülebilir olmaktadır (Fredrickson, 2001).

Pozitif psikolojinin en yoğun kullanıldığı uygulama alanlarından biri de eğitimidir. "Pozitif eğitim" ve "Pozitif Gençlik Gelişimi" adı verilen yaklaşımlar, öğrencilerin akademik başarıları kadar psikolojik esenliklerini de hedefleyen programları içerir. Geelong Grammar School (Avustralya) gibi bazı okullar, pozitif psikoloji temelli eğitim sistemlerini müfredata entegre etmiş ve öğrencilerde akademik motivasyon, sosyal beceri ve öz güvenin arttığını gözlemlemiştir (Norrish vd., 2013). Bu uygulamaların önemli bir yanı da zorbalıkla mücadelede kullanılıyor olmasıdır. Pozitif duygular, öz-şefkat ve empati temelli müdahaleler, akran ilişkilerini iyileştirerek hem zorbalık yapan bireylerin davranışlarını dönüştürmekte hem de mağdurların psikolojik iyilik hallerini desteklemektedir (Shoshani & Steinmetz, 2014).

Pozitif psikoloji, bireylerin psikolojik sağlamlığını, empati becerilerini ve sosyal ilişkilerini güçlendirerek zorbalıkla mücadelede etkili ve geniş bir yaklaşım sunabilmektedir (Park & Peterson, 2003). Geleneksel zorbalık önleme programları genellikle cezalandırma ve yaptırımlara odaklanırken, pozitif psikoloji temelli

yaklaşımlar, öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeyi ve olumlu akran ilişkilerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Owens & Waters, 2020). Pozitif psikoloji yaklaşımı, zorbalıkla mücadelede bireylerin güçlü yönlerine odaklanarak olumlu sosyal etkileşimleri artırmayı amaçlamakta ve bu kapsamda çeşitli stratejiler önermektedir. Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programları, öğrencilerin sosyal farkındalık, öz-yönetim, öz-farkındalık ve sağlıklı ilişki kurma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Durlak vd., 2011). Şefkat temelli müdahaleler, öğrencilerin empati geliştirmesini, duygusal düzenleme becerileri kazanmasını ve çatışmaları barışçıl yollarla çözmesini teşvik ederek zorbalığın önlenmesine katkı sağlamaktadır (Neff & Germer, 2013). Akran destek sistemleri ise zorbalık mağdurlarını desteklemek ve öğrenciler arasındaki dayanışmayı artırmak amacıyla akran arabuluculuğu ve rehberlik sistemlerini içermektedir (Salmivalli, 2010). Karakter güçlendirme programları, öğrencilerin öz-farkındalık, şefkat, adalet ve dürüstlük gibi değerleri kazanmalarını sağlayan eğitim içerikleri sunarak zorbalık davranışlarının azalmasını teşvik etmektedir (Park & Peterson, 2009).

İyi Oluş ve Akran Zorbalığı

Modern eğitim anlayışı sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve duygusal gelişimlerini de ön planda tutmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin iyi oluşlarının geliştirilmesi, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri haline gelmiştir (Topuz vd., 2025). Özellikle okul ortamında yaşanan sosyal çatışmalar, dışlanma ve akran zorbalığı gibi olgular, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu tehdit eden ciddi unsurlar arasında yer almaktadır. Araştırmalar, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek öğrencilerin yalnızca akademik performanslarının değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerinin, problem çözme becerilerinin ve stresle başa çıkma kapasitelerinin de daha güçlü olduğunu göstermektedir (Diener vd., 2017; Seligman vd., 2009).

İyi oluş kavramı, psikolojide subjektif ve psikolojik iyi oluş olarak iki ana kategoriye ayrılır. Subjektif iyi oluş; mutluluk, yaşam doyumu ve olumlu duyguların baskın olması gibi öznel değerlendirmeleri kapsarken (Diener vd., 1985), psikolojik iyi oluş daha çok bireyin öz-yeterliliği, amaç hissi, sosyal ilişkilerde anlam bulma gibi içsel kaynaklara odaklanır (Ryff & Keyes, 1995). Bu iki boyutun birlikte ele alınmasıyla da mental iyi oluş kavramı ortaya çıkmaktadır (Topuz & Aslan, 2025a). Bununla birlikte Martin Seligman'ın (2011) geliştirdiği PERMA modeli, pozitif psikolojide iyi oluşun beş temel bileşenini sunar: Positive Emotion (Olumlu Duygu) Engagement (Katılım) Relationships (İlişkiler) Meaning (Anlam) Accomplishment (Başarı). Bu unsurların okul ortamında geliştirilmesi, öğrencilerin duygusal dayanıklılığını artırır ve onları sosyal risklerden korur. Özellikle olumlu ilişkiler ve aidiyet duygusu, zorbalığa karşı koruyucu faktörler arasında sayılmaktadır (O'Moore & Minton, 2004).

Alan yazın incelendiğinde ergenlerin iyi oluş düzeylerinde akran etkisi belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Wentzel vd., 2003). Bu dönemde

akranlarla kurulan ilişkiler, özellikle okul ortamında ergenin günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir (Kılınç & Uzun, 2020). Okulda yaşanan olumlu deneyimler, ergenin öznel iyi oluşunu destekleyici bir faktör olurken; olumsuz deneyimler ise öznel iyi oluş üzerinde önemli bir tehdit unsuru oluşturmaktadır (Huebner vd., 2014).

Zorbalığa maruz kalan öğrenciler kendilerini değersiz, yalnız ve çaresiz hissedebilir. Fredrickson (2001) olumlu duyguların bireyin bilişsel ve sosyal kaynaklarını genişletmesine olanak sağladığını bu durumun da zorbalık karşısında daha etkili başa çıkma yolları geliştirilebilmesine neden olabileceğine belirtmiştir. Özellikle “güçlü yönlerin keşfi”, “minnettarlık günlüğü” gibi uygulamaların, mağdur öğrencilerin duygusal toparlanma süreçlerini hızlandırdığı görülmüştür (Seligman vd., 2005). Bununla birlikte zorbalık davranışı gösteren öğrenciler sıklıkla empati eksikliği, düşük öz denetim, düşük öz-yeterlik ve sosyal kabul ihtiyacına dayalı güç arayışı gibi psikolojik faktörlerle tanımlanır (Espelage & Swearer, 2003). Bu özellikler, onların iyi oluş düzeylerinin düşük olduğunu ve duygusal olarak düzenlenmemiş bir iç dünya taşıdıklarını göstergesi olabilir.

İyi oluş, bireysel bir psikolojik kavram olmanın ötesinde, okullarda güvenli, destekleyici ve yapıcı bir sosyal çevre oluşturma temel yapı taşlarından. Araştırmalar, pozitif okul iklimlerinin hem zorbalık davranışlarını azalttığını hem de öğrencilerin öznel iyi oluşunu arttırdığını göstermektedir (Waters, 2011). Bununla birlikte öğrencilerin iyi oluşlarının geliştirilmesi hem akademik performans hem de sosyal ilişkiler açısından merkezi bir önem taşır. Akran zorbalığı gibi olumsuz sosyal deneyimlerin etkilerini hafifletmede hem mağdur hem de zorba öğrenciler için iyi oluş temelli müdahaleler etkili bir araç sunabilir.

Alan yazın incelendiğinde zorbalık ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Borualogo ve Casas (2021) Endonezya’ da 21.002 çocukla yaptıkları çalışmada zorbalık ve iyi oluş arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Başka bir çalışmada ise Türkiye’deki 406 lise öğrencisi örnekleminde akran zorbalığı ve iyi oluş arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda akran zorbalığı ve iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kılınç & Uzun, 2020).

Psikolojik Sağlamlık ve Akran Zorbalığı

Psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuz yaşam deneyimlerine rağmen uyum gösterme, toparlanma ve yeniden gelişme kapasitesidir (Masten, 2001). Bir başka deyişle, kişinin stres, travma, baskı ya da zorlayıcı olaylar karşısında kırılmadan, aksine bu deneyimlerden öğrenerek güçlenebilme yetisidir (Camadan vd., 2025). Okul çağındaki çocuklar ve ergenler için psikolojik sağlamlık; duygusal esneklik, problem çözme becerisi, sosyal destekten yararlanabilme, öz-yeterlik, umut ve iyimserlik gibi temel bileşenleri içerir (Reivich & Shatté, 2002). Zorbalığa maruz kalan öğrenciler için psikolojik sağlamlık, olayın etkilerini hafifletme ve sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirme açısından kritik bir koruyucu faktör olabilir (Aslan

& Topuz, 2025c). Psikolojik sağamlık düzeyi yüksek bir öğrenci: Zorbalığa rağmen benlik saygısını koruyabilir, sorunu öğretmen ya da ebeveynleriyle paylaşma cesaretini gösterebilir, yardım arama ve sosyal destek alma konusunda daha istekli olabilir (Hunter & Boyle, 2004). Bu öğrenciler duygusal olarak çökmeden zorbalığın etkilerini atlatabilir. Ayrıca başkalarına destek vererek olumlu sosyal roller de üstlenebilirler. Bununla birlikte zorba öğrencilerin de psikolojik sağamlık becerileri geliştirildikçe, problem çözme ve çatışma yönetimi konusunda daha işlevsel davranışlar sergiledikleri, saldırgan tutumlarının azaldığı gözlemlenmiştir (Rigby, 2003).

Alan yazın incelendiğinde Tayvan’da 4771 öğrenciyle yapılan bir çalışmada psikolojik sağamlığın zorbalığın olumsuz etkilerini tamponlandığı ve zorbalığa maruz kalan bireylerde, depresyona yönelik koruyucu bir faktör olduğu gözlemlenmiştir (Lin vd., 2022). Yavaş (2021) ise Türkiye’de 1271 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada psikolojik sağamlığın akran zorbalığının olumsuz etkisini azalttığını ve yaşam doyumunu arttırdığını bulgulamıştır.

Bilinçli Farkındalık ve Akran Zorbalığı

Bilinçli farkındalık, bireyin dikkatini kasıtlı olarak mevcut ana yöneltmesi ve bu dikkati yargılamadan sürdürmesidir (Kabat-Zinn, 1994). Düşünceler, duygular ve bedensel duyumlar üzerinde farkındalık geliştirmeyi temel alan bu yaklaşım, bireylerin stresle daha sağlıklı başa çıkmalarını sağlar, duygusal tepkileri düzenlemelerine yardımcı olur ve öz farkındalıklarını artırır. Biegel vd. (2009), bilinçli farkındalık eğitimi alan gençlerde anksiyete ve depresyon düzeylerinde anlamlı düşüşler gözlemlendiğini rapor etmiştir. Bu, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin duygusal toparlanma süreçlerini hızlandırmaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalık, öğrencinin yaşadığı olumsuzluklara mesafeli bir bakış geliştirmesini sağlar. Bu da olayları daha objektif değerlendirme ve yıkıcı düşünce kalıplarından kurtulma imkânı sunar. Schonert-Reichl & Lawlor (2010), bilinçli farkındalık temelli sosyal-duygusal öğrenme programlarının saldırganlık düzeylerini düşürdüğünü ve empati becerilerini artırdığını ortaya koymuştur. Zorba öğrencilerde, bilinçli farkındalık uygulamaları sayesinde suçluluk ve utanç gibi duygularla sağlıklı bir şekilde yüzleşme, benlik saygısını geliştirme ve daha olumlu sosyal roller üstlenme eğilimi artmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Liu vd. (2022) Çin’de ki ergenlerle yaptıkları deneysel çalışmada okul temelli bilinçli farkındalık programının öz kontrol ve öz farkındalığı belirgin düzeyde artırdığını ve bunun sonucunda öğrenciler arasında zorbalık davranışının kayda değer şekilde azaldığını bulgulamışlardır. 446 Çinli öğrenciyle yapılan başka bir çalışmada ise bilinçli farkındalığın zorbalığın negatif etkisini azalttığını ve depresyona karşı önemli bir koruyucu faktör olduğu vurgulanmıştır (Zhou vd., 2017).

Prososyal Davranışlar ve Akran Zorbalığı

Prososyal davranış, bireyin başkalarına yardım etme, empati kurma, destek olma ve toplum yararına katkı sağlama yönündeki gönüllü davranışlarını kapsar (Eisenberg & Fabes, 1998). Bu tür davranışlar; duygusal, bilişsel ve ahlaki gelişimle yakından ilişkilidir ve bireyin sosyal ilişkilerinde olumlu bir iklim oluşturmaya yardımcı olur. Prososyal davranışlar, öğrencilerde empati ve sosyal sorumluluk duygusunu artırarak zorbalık yapma olasılığını azaltır. Empatik birey, başkasının acısını fark edebilir ve zarar vermek yerine yardım etmeyi tercih eder. Dolayısıyla prososyal davranışların yaygın olduğu sınıflarda zorba davranışların görülme sıklığı da azalır (Gini vd., 2007). Prososyal öğrenciler genellikle gözlemci konumunda olduklarında pasif kalmazlar; mağdura destek olur, zorbayı durdurmaya çalışır veya olayı yetkililere bildirirler. Bu tür müdahaleler, zorbalık döngüsünü kırmada oldukça etkilidir. “Savunucu öğrenci” modeli olarak tanımlanan bu rol, okul ikliminin olumlu bir hal almasında kritik öneme sahiptir (Salmivalli, 2010). Zorba öğrenciler genellikle sosyal kabul görmek için güç kullanmayı tercih ederler. Ancak prososyal davranışların teşvik edildiği bir ortamda: Sosyal değer kazanmanın yolu saldırganlık değil, yardımseverlik olur, Grup normları prososyal davranışlara yönelir, Zorbalık yapan öğrenciler dışlanmak yerine dönüşüme davet edilir. Pozitif akran baskısı, zorba öğrencileri sosyal onay alabilecekleri alternatif davranışlara yönlendirir. Bu da saldırgan eğilimlerin azalmasına yardımcı olur (Caravita vd., 2009). Alan yazın incelendiğinde İsrail’de 725 ortaokul öğrencisiyle yapılan çalışmada prososyal davranışlar ile akran zorbalığı arasında negatif yönde güçlü bir ilişki olduğu vurgulanmıştır (Roth vd., 2010). Türkiye’de 354 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise prososyal davranışların akran zorbalığı üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve empati becerisinin bu etkiyi daha fazla arttırdığı belirtilmiştir (Topuz & Aslan, 2024).

Öz Şefkat ve Akran Zorbalığı

Öz şefkat, bireyin başarısızlık, hata, zorlayıcı duygular ya da sosyal reddedilme gibi olumsuz deneyimlerle karşılaştığında, kendisine nazik, anlayışlı ve yargılayıcı olmayan bir tutumla yaklaşabilmesidir (Neff, 2003). Zorbalığa uğrayan öğrencilerde sıkça: Benlik saygısında düşme, Utanç ve suçluluk duyguları, Sosyal izolasyon, duygusal çöküntü gibi belirtiler gözlenir (Hawker & Boulton, 2000). Bu öğrenciler, yaşadıkları durumu kendi kişilik özelliklerine bağlayabilir ve kendilerini suçlayabilir. Bu tür içselleştirme eğilimleri, depresyon ve sosyal geri çekilmeye zemin hazırlayabilir. Ancak öz şefkat düzeyi yüksek olan mağdur öğrenciler, zorbalığı kişisel bir başarısızlık olarak görmek yerine, insan olmanın doğal bir parçası olarak algılayabilir. Bu bakış açısı, duygusal toparlanmayı hızlandırır, kendine yönelik anlayışı artırır, dışsal destek aramayı kolaylaştırır (Bluth vd., 2015). Ayrıca öz şefkatli bireyler, yaşadıkları acıyı kabullenirken, aynı zamanda aktif olarak çözüm arayışına da girebilirler. Zorba davranışlar düşük empati (Jolliffe & Farrington 2006) ve benlik saygısındaki (Choi & Park, 2021) yetersizlikle ilişkilidir. Bu öğrenciler, sosyal onay almak için ve diğerlerini kontrol etmek için güç ve saldırganlığı kullanabilir (Pepler vd., 2008). Neff & Germer (2013) tarafından

geliştirilen öz şefkat eğitimi, özellikle saldırganlık eğilimi gösteren gençlerde duygu düzenleme becerilerini güçlendirmiş, saldırganlıkta anlamlı düşüş sağlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde İspanya’ da 433 ergenle yapılan bir çalışmada öz şefkatin akran zorbalığının olumsuz etkisinde koruyucu bir faktör olduğu görülmüştür (Múzquiz vd., 2023). Çin’ de 1091 çocukla yapılan başka bir çalışmada ise öz şefkatin, zorbalığının depresyon üzerindeki olumsuz etkisini yüksek oranda azalttığı vurgulanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütün bu durumlardan hareketle pozitif psikoloji temelli müdahalelerin, öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanarak psikolojik dayanıklılıklarını artırabileceği ve okul ortamında güvenli, destekleyici bir iklim oluşturulmasında katkıda bulunacağı söylenebilir. Pozitif psikoloji temelli müdahalelerin zorbalıkla mücadelede etkili olduğu bulgusu, çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Chodkiewicz & Boyle, 2017; Owens & Waters, 2020). Ayrıca, erken yaşta kazanılan sosyal-duygusal beceriler, ilerleyen dönemlerde sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve zorbalık gibi olumsuz davranışlardan kaçınmalarını sağlayabilir (Topuz & Aslan, 2025b). Nitekim araştırmalar, olumlu akran ilişkileri kuran öğrencilerin zorbalığa karışma olasılığının daha düşük olduğunu göstermektedir (Lyubomirsky, 2007). Güçlü akran ilişkileri geliştirmek, grup içi dayanışmayı artırarak öğrencilerin güven duygusunu yükseltmekte ve zorbalık davranışlarını azaltabilmektedir. Özellikle psikolojik güvenlik ve aidiyet duygusunun yüksek olduğu okul ortamlarında öğrencilerin zorbalık yapma veya maruz kalma olasılığı azalmakta, iş birliği ve sosyal destek sistemleri güçlenmektedir (Ryan & Deci, 2000). Eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu süreçte aktif katılımı, öğrencilerde empati, sosyal beceri ve karşılıklı saygının gelişmesini sağlayarak zorbalık davranışlarını önlemede önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar, pozitif disiplin stratejilerinin ve okul temelli psikolojik müdahalelerin, zorbalıkla mücadelede kalıcı ve sürdürülebilir etkiler yarattığını ortaya koymaktadır (Shankland & Rosset, 2017). Bu bağlamda, zorbalık karşıtı eğitim programlarının nasıl yapılandırılması gerektiği ve hangi stratejilerin daha etkili olduğu konusunda farklı araştırmalar önemli bulgular sunmaktadır.

Ulfadhilah ve Nurkhafifah (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitimin zorbalıkla mücadelede kritik bir rol oynadığını, öğretmenlerin ve ebeveynlerin süreçte aktif katılımıyla güvenli bir okul ortamının sağlanabileceğini ve öğrencilerin empati, sosyal beceri ve karşılıklı saygı geliştirerek zorbalık davranışlarını önleyebileceğini ortaya koymuştur. Setyariza ve Nashir (2025) gerçekleştirdiği çalışmada, pozitif disiplin yöntemlerinin öğrencilere empati, saygı ve sorumluluk kazandırarak zorbalıkla mücadelede etkili bir yaklaşım sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin pozitif disiplin stratejileri konusunda daha kapsamlı eğitim almalarının önemini vurgulamaktadır. Bunun yanı

sıra, uygulanan programların düzenli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi, sürdürülebilir ve etkili sonuçlar elde edilmesi açısından kritik görülmektedir. Byers vd. (2021), zorbalık ve siber zorbalıkla mücadeleyle yönelik klinik uygulamaları inceleyerek, empatiyi geliştirmeye ve akran ilişkilerini güçlendirmeye odaklanan müdahalelerin hem mağdurlar hem de zorbalık yapan bireyler için olumlu sonuçlar doğurabileceğini öne sürmektedir. Araştırmalar, öğrenciler arasında karşılıklı desteği teşvik eden grup temelli bir yaklaşımın, zorbalık davranışlarını besleyen sosyal dinamikleri ele almada etkili olabileceğini savunmaktadır. Bu çalışmalar, ortaokullarda akran zorbalığına yönelik müdahaleleri daha kapsamlı bir bakış açısıyla ele alarak, empati temelli, çok yönlü ve okul topluluğunu bütüncül bir şekilde sürece dahil eden yaklaşımların daha güvenli ve destekleyici bir ortam yaratmada önemli olduğunu göstermektedir. Okul tabanlı pozitif psikoloji müdahalelerinin öğrencilerin zihinsel sağlıkları ile genel iyi oluşlarını artırmada ve sosyal ilişkilerini güçlendirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin bu tür programlara aktif katılım sağlamasının, öğrencilerin olumlu psikolojik gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Shoshani & Steinmetz, 2014). Bütün bu durumlardan hareketle pozitif psikoloji temelli yaklaşımların, akran zorbalığını önlemede etkili ve sürdürülebilir bir çözüm sunabileceği görülmektedir. Bu kapsamda öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul yönetimi özelinde öneriler geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri gözlemleme, zorbalık belirtilerini fark etme ve zamanında müdahale etme konularında donanımlı olması sağlanmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlere yönelik düzenli hizmet içi eğitimler planlanmalı ve öğretmenler pozitif sınıf yönetimi konusunda desteklenmelidir. Öğretmenlerin öğrencilere sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal anlamda da rehberlik etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanan geri bildirimler vermek, başarıyı yalnızca notla değil, özveri, iş birliği, dürüstlük gibi değerlere göre de tanımak, pozitif öğrenme iklimi yaratacaktır. Öğretmenler aynı zamanda sınıf içi etkinliklerde kapsayıcılığı ön planda tutarak dışlanan ya da ötekileştirilen öğrencilere alan açmalıdır.

Veliler, çocuklarının sosyal yaşamlarını yakından takip etmeli, zorbalığa maruz kalan ya da zorbalık yapan çocuklara karşı suçlayıcı değil destekleyici bir tutum sergilemelidir. Aile içinde çocuklara kendilerini güvende hissedecekleri bir iletişim zemini sağlanmalı, aile bireyleri olumlu duygularını paylaşmaya, minnet duygusu geliştirmeye ve başkalarının duygularını anlamaya teşvik edilmelidir. Özellikle dijital zorbalığın yaygınlaştığı bu dönemde, veliler çocuklarının sosyal medya kullanımlarını bilinçli bir şekilde izlemeli ve bu konuda farkındalık kazandıracak şekilde çocuklarıyla açık iletişim kurmalıdır. Ayrıca okulda yürütülen pozitif psikoloji temelli programlara ailelerin aktif katılımı teşvik edilmelidir.

Okul yönetimi, pozitif psikoloji ilkelerini temel alan kapsamlı okul politikaları geliştirmeli ve bu ilkeleri okulun değerleriyle bütünleştirmelidir. Okul iklimini destekleyici fiziksel ve sosyal düzenlemelere gidilmeli; kapsayıcı, güvenli,

destekleyici bir ortamın sürdürülebilirliği sağlanmalıdır. Bu kapsamda öğrencilerin aidiyet duygularını güçlendirecek öğrenci kulüpleri, sosyal sorumluluk projeleri ve ortak başarı kutlamaları gibi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin ve rehberlik birimlerinin koordinasyon içinde çalışacağı multidisipliner ekipler oluşturulmalı, zorbalıkla ilgili durumlarda net, adil ve duyarlı müdahale mekanizmaları belirlenmelidir. Okul yönetimi, pozitif psikolojik eğitimlerin sürekliliğini sağlayarak hem öğrenciler hem de öğretmenler için gelişim odaklı bir okul kültürünü desteklemelidir.

Okullarda akran zorbalığının önlenmesi, yalnızca eğitim kurumlarının değil aynı zamanda devlet, hükümet yetkilileri ve sivil toplum kuruluşlarının ortak sorumluluğu altındadır. Bu süreçte pozitif psikolojinin sunduğu güçlü yönler odaklanma, iyi oluşu artırma, umut, öz şefkat, bilinçli farkındalık ve prososyal davranışları geliştirme ilkeleri yol gösterici olabilir. Devlet ve hükümet yetkilileri öncelikle ulusal düzeyde politika ve stratejiler geliştirerek zorbalığı önlemeye yönelik bütüncül bir yol haritası çizebilir. Bu kapsamda, okullarda pozitif psikoloji temelli eğitim programlarının müfredata entegre edilmesi, öğretmenlere yönelik empati, duygusal farkındalık ve psikolojik sağlamlık konularında hizmet içi eğitimlerin artırılması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin iyi oluşunu güçlendirmeye yönelik farkındalık kampanyaları düzenlenebilir, okullarda rehberlik servislerinin kapasitesi güçlendirilebilir. Devlet, aynı zamanda, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin güvenli bir şekilde başvurabileceği destek hatları ve danışmanlık merkezleri kurarak psikolojik dayanıklılığı artırmaya katkı sağlayabilir.

Sivil toplum kuruluşları ise devletin bu çabalarını tamamlayıcı bir rol üstlenebilir. STK'lar hem öğretmen hem de öğrencilere yönelik atölye çalışmaları, seminerler ve sosyal sorumluluk projeleri aracılığıyla pozitif psikoloji ilkelerinin sahaya yansımaları destekleyebilir. Ayrıca, öğrenciler arasında yardımlaşma, özgecilik ve empati gibi prososyal davranışları teşvik eden etkinlikler organize edebilirler. STK'lar, kamuoyunda farkındalık yaratma ve toplumun her kesiminde zorbalık karşıtı bir kültür oluşturma açısından da kritik bir işleve sahiptir.

Tüm bu öneriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, pozitif psikoloji temelli yaklaşımların yalnızca bireysel müdahalelere değil; aynı zamanda okulun sosyal yapısına, ilişkiler ağına ve değer sistemine entegre edilmesi gerektiği açıktır. Öğrencilerin mutlu, güvenli ve destekleyici bir okul ortamında gelişebilmeleri için tüm paydaşların ortak bir farkındalıkla hareket etmesi ve olumlu psikolojik gelişimi önceliklendiren bir yaklaşımı benimsemesi elzemdir.

Yazar Katkı Oranı ve Çıkar Çatışması Beyanı: Makaleye yazarlar eşit katkı sunmuştur ve herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Al Ali, N., Qasem, I. O., & Aldwaikat, T. (2025). Examining the impact of a school-based bullying education program on students' knowledge of bullying, bullying behavior, and self-esteem. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1), 2454997. <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2454997>
- Aslan, O., & Karataş, Z. (2024). Beliren yetişkinler için yalnızlık kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre yalnızlık kaygısının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 216-236. <https://doi.org/10.29029/busbed.1295567>
- Aslan, O., & Topuz, İ. (2025a). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal beceri düzeyleri ile problemli medya kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 116-134. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1516664>
- Aslan, O., & Topuz, İ. (2025b). Çocuklarla çalışan okul psikolojik danışmanlarının problem davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 697-723. <https://doi.org/10.51460/baebd.1605736>
- Aslan, O., & Topuz, İ. (2025c). The role of digital game addiction tendencies in explaining preschool children's resilience. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 139-158. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.1613749>
- Aslan, O., Kabakçı, Ö. F., Topuz, İ., & Maden Yılmaz, E. (2025a). The search for meaning in earthquake survivors: An existentially positive psychology perspective. *Archive for the Psychology of Religion*, 47(3), 288-310. <https://doi.org/10.1177/00846724251329381>
- Aslan, O., Topuz, İ., & Eldeleklioğlu, J. (2025b). Investigating the mediating role of digital game addiction in the relationship between adolescents' school belonging and resilience. *Educational and Developmental Psychologist*, 42(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/20590776.2024.2402398>
- Bailey, J. W. (2019). *A program evaluation of a local school district's bullying prevention program* (Doctoral dissertation, Texas A&M University). Texas A&M University Repository.
- Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407154).
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Snyder, F. J., Acock, A., Li, K. K., Burns, K., Washburn, I. J., & Durlak, J. (2009). Use of a social and character development program to prevent substance use, violent behaviors, and sexual activity among elementary-school students in Hawaii. *American Journal of Public Health*, 99(8), 1438-1445. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.142919>

- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at schools: Science forgotten. *Developmental Review*, 27(1), 90-126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855-866. <https://doi.org/10.1037/a0016241>
- Bluth, K., Roberson, P. N., & Gaylord, S. A. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. (*New York, N.Y.*), 11(4), 292-295. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2015.04.005>
- Borg, M. g. (1999). The extend and neature of bullying among primary and secondary school children. *Education Research*, 41(2), 137-153. <https://doi.org/10.1080/0013188990410202>
- Borualogo, I. S., & Casas, F. (2021). The relationship between frequent bullying and subjective well-being in Indonesian children. *Population Review*, 60(1). <https://doi.org/10.1353/prv.2021.0002>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2312-2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Byers, D.S., Mishna, F. & Solo, C. (2021). Clinical practice with children and adolescents involved in bullying and cyberbullying: Gleaning guidelines from the literature. *Clin Soc Work J*, 49, 20-34. <https://doi.org/10.1007/s10615-019-00713-3>
- Camadan, F., Aslan, O., & Topuz, İ. (2025). Mediating role of cognitive flexibility and intolerance of uncertainty in the relationship between perfectionism and resilience. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 25(2), 171-196. <https://doi.org/10.24193/jebp.2025.2.16>
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60-86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>

- Choi, B., & Park, S. (2021). Bullying perpetration, victimization, and low self-esteem: Examining their relationship over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(4), 739-752. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01379-8>
- 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>
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., De Looze, M., Roberts, C., & Barnekow, V. (2009). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study, international report from the 2009/2010 survey*. WHO Regional Office for Europe.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature human behaviour*, 2(4), 253-260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Doğan, A., & Vural-Yüzbaşı, D. (2021). *Akran zorbalığı: Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar için kitapçık*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 701–778). Wiley.
- Eliot, M. (1997). *101 ways of dealing with bullying*. Hodder Children's Books.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization. *Educational Psychologist*, 38(3), 123–132.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice* (Vol. 17, pp. 381–458). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1086/449217>
- Foody, M., Samara, M., & O'Higgins Norman, J. (2020). Bullying by siblings and peers: Poly-setting victimization and the association with problem behaviours and depression. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 138-157. <https://doi.org/10.1111/bjep.12311>
- Francis, J., Strobel, N., Trapp, G., Pearce, N., Vaz, S., Christian, H., Runiosn, K., Martin, K., & Cross, D. (2022). How does the school built environment

- impact students' bullying behaviour? A scoping review. *Social Science & Medicine*, 314, 115451. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115451>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Frisch, M. B. (2005). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. John Wiley & Sons.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <https://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gökkaya, F., & Tekinsav-Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018042225>
- Günay, Ş., & Can, G. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294.
- Güngördü, B., & Kaynak, Ü. (2024). Arkadaş ilişkileri geliştirme psikoeğitim programının akran zorbalığı ile baş etmeye etkisinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 296-315.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Hopkins, L., Taylor, L., Bowen, E., & Wood, C. (2013). A qualitative study investigating adolescents' understanding of aggression, bullying and violence. *Children and Youth Services Review*, 35(4), 685-693. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.01.012>
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2014). Positive schools and student well-being: A framework for research and practice. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed., pp. 21–40). Routledge.

- Hunter, S. C., & Boyle, J. M. (2004). Appraising the threat of school bullying: The role of coping strategies and psychological resilience. *Educational Psychology*, 24(1), 67–82.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550. <https://doi.org/10.1002/ab.20154>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kılınç, M., & Uzun, K. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1400-1439.
- Koç, Z. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Korakidi, D., Kotrotsiou, S., Mitsiou, G., Kourkoutas, E., Paralikas, T., Georgitziki, G., & Rizoulis, A. (2009). Students' victimization at school in relation to their personality. *International Journal of Caring Sciences*, 2(1), 43-60.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. F. (2022). Youth bullying and suicide: Risk and protective factor profiles for bullies, victims, bully-victims and the uninvolved. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2828. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052828>
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826. <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Lazenby, L. W. (2009). *The effectiveness of a comprehensive anti-bullying program in reducing reported bullying behaviors* [Master's thesis, The College at Brockport, State University of New York].
- Li, K. K., Washburn, I., DuBois, D. L., Vuchinich, S., Ji, P., Brechling, V., Day, J., Beets, M. W., Acock, A. C., Berbaum, M., Snyder, F., & Flay, B. R. (2011). Effects of the Positive Action programme on problem behaviours in elementary school students: a matched-pair randomised control trial in Chicago. *Psychology & Health*, 26(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.531574>

- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 161-171. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.007>
- Lin, L. Y., Chien, Y. N., Chen, Y. H., Wu, C. Y., & Chiou, H. Y. (2022). Bullying experiences, depression, and the moderating role of resilience among adolescents. *Frontiers in Public Health*, 10, 872100. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.872100>
- Linn, M. (1999). *School bullying and group processes survey* [Master's thesis, Rowan University]. Rowan Digital Works.
- Liu, X., Xiao, R., & Tang, W. (2022). The impact of school-based mindfulness intervention on bullying behaviors among teenagers: mediating effect of self-control. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(21-22), NP20459-NP20481. <https://doi.org/10.1177/08862605211052047>
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- Lyubomirsky, S. (2013). *The Myths of Happiness*. Penguin Press.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Sly, P. D., Whitehouse, A. J., Zubrick, S. R., & Scott, J. (2014). Adolescent peer aggression and its association with mental health and substance use in an Australian cohort. *Journal of Adolescence*, 37(1), 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.006>
- Múzquiz, J., Pérez-García, A. M., & Bermúdez, J. (2023). Relationship between direct and relational bullying and emotional well-being among adolescents: the role of self-compassion. *Current Psychology*, 42(18), 15874-15882. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02924-3>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Noboru, T., Amalia, E., Hernandez, P. M. R., Nurbaiti, L., Affarah, W. S., Nonaka, D., & Kobayashi, J. (2020). School-based education to prevent bullying in high schools in Indonesia. *Pediatrics International*, 63(4), 459-468. <https://doi.org/10.1111/ped.14475>

- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). *An applied framework for positive education. International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147–161. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i2.2>
- O'Moore, M., & Minton, S. J. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual*. Sage
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *Bullying prevention program*. Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- Owens, R. L., & Waters, L. (2020). What does positive psychology tell us about early intervention and prevention with children and adolescents? A review of positive psychological interventions with young people. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 588–597. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789706>
- Özer, A., & Görgülü, Z. (2021). Bir bilimsel derlemenin planlanması ve yazımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 698-713. <https://doi.org/10.17556/erziefd.819971>
- Park, N., & Peterson, C. (2003). Early intervention from the perspective of positive psychology. *Prevention & Treatment*, 6(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.635c>
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 489-497.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2008). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*, 5(2), 452–469.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 533-551.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 13(6), 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5>
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The Resilience Factor: 7 Essential Skills for Overcoming Life's Inevitable Obstacles*. Broadway Books.

- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Roth, G., Kanat-Maymon, Y., & Bibi, U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 283–296. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salmivalli, C. (2010). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 49(4), 287-294. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., & Mora-Merchán, J. A. (2002). Loneliness in bullies, victims, and bully-victims: Variations according to subtypes of peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 275-283. <https://doi.org/10.1348/0261510041552756>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Setyariza, N. A., & Nashir, M. J. (2025). Implementation of positive discipline as an effort to overcome bullying at Aisyiyah Surya Ceria Elementary School, Karanganyar. *Juspi: Jurnal Sejarah Peradaban Islam*, 8(2), 415-422. <https://dx.doi.org/10.30829/juspi.v8i2.22115>
- Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions: A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*, 29(2), <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1289-1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Siebeck, A. B., & Swearer Napolitano, S. M. (2010). Bullying. In *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (pp. 172-174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71799-9_51
- Siegel, N. M. (2008). *Kids helping kids: The influence of situational factors on peer intervention in middle school bullying* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill).
- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Siyez, D., & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-43.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of*

- Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239–268. <https://doi.org/10.1002/ab.10047>
- Soto-García, O. H., Sainz, V., Maldonado, A., & Calmaestra, J. (2024). The TEI program for peer tutoring and the prevention of bullying: Its influence on social skills and empathy among secondary school students. *Social Sciences*, 13(1), 51. <https://doi.org/10.3390/socsci13010051>
- Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.4135/9781446289006>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Topuz, İ., & Aslan, O. (2024). Investigation of the mediating role of empathy in the relationship between adolescents' prosocial behaviors and bullying tendencies. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1084–1109. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1463625>
- Topuz, İ., & Aslan, O. (2025a). Mental iyi oluşun yordayıcıları olarak aile aidiyeti ve çeşitli demografik değişkenlerin incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 15(2), 237–252.
- Topuz, İ., & Aslan, O. (2025b). Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal becerilerin yordayıcıları olarak dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin ve farklı demografik değişkenlerin rolü. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(3), 2625–2644. <https://doi.org/10.37217/tebd.1651827>
- Topuz, İ., Aslan, O., & Bedel, A. (2025). Okul öncesi dönemde psikolojik sağlamlık ve problem davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 3345–3360. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1634734>
- Topuz, İ., Aslan, O., Püsküllü, F. N., & Arga, B. (2024). The three female characters in the braid under the spotlight: a character strengths analysis through the lens of positive psychology. *Humanistic Perspective*, 6(2), 222–239. <https://doi.org/10.47793/hp.1432383>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023, Mart). *Türkiye Çocuk Araştırması*, 2022.
- Ulfadhilah, K., & Nurkhafifah, S. D. (2025). The role of education in preventing bullying: A psychological approach in elementary schools. *International Journal of Elementary School*, 2(1), 26–35.

- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Uzoma, N. (2019). *Teachers' and principals' perceptions of antibullying programs in a U.S. middle school* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Uzun, K., & Karataş, Z. (2019). Okul tükenmişliğinin yordayıcısı olarak akran zorbalığı ve siber mağduriyet. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1108-1118.
- Uzun, K., & Yaprakdal, P. (2022). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine alternatif bir çözüm yolu olarak pozitif psikolojinin kullanılması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2823-2864. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1084316>
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75–90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational Psychology*, 7, 235–258. Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0711>
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167–175. <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Yavaş, H. (2021). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı davranışları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının aracı rolü [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>
- Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 104, 137-142. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.07.040>

- Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: Asystematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>