



Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik farkındalık, tutum ve müdahale stratejileri

Pervin Oya Taneri^{*a} Özlem Yeşim Özbek^b

Araştırma Makalesi

*Sorumlu yazar, ptaneri@metu.edu.tr,

ORCID: 0000-0003-3482-3868

^aDoç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi,
Ankara/Türkiye

^bProf. Dr., Çankırı Karatekin

Üniversitesi, Çankırı/Türkiye

ozacik@yahoo.com,

ORCID: 0000-0002-4222-4040

Geliş: 11 Ocak 2026

Kabul: 26 Mart 2026

Yayın: 14 Mayıs 2026

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

Çalışmanın etik kurul kararı Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan sayılı başvuru kodu 0493-ODTUIAEK-2024 ve 13.09.2024 tarihli etik kurul onayı ile alınmıştır.

Atıf: Taneri, P. O., & Özbek, Ö. Y. (2026). Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik farkındalık, tutum ve müdahale stratejileri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 45-64.

ÖZ

Bu araştırma, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarını, baş etme yöntemlerini ve tutumlarını incelemek amacıyla betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma, Çankırı'da görev yapan 115 katılımcı ile yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ve Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği ile toplanmış, SPSS 26 programında uygun istatistiksel testlerle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%87,4) daha önce akran zorbalığına yönelik herhangi bir eğitim, seminer veya bilimsel çalışmaya katılmadığını göstermektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı, akran zorbalığı türleri ve tanı ölçütleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Buna karşın genel farkındalık düzeyi yüksek bulunmuştur. Sınıf ortamlarında zorbalığın yaygın olduğu, öğretmenlerin ise çoğunlukla bireysel görüşme, veli iletişimi ve rehberlik servisine yönlendirme gibi yöntemleri kullandığı; cezalandırıcı ve görmezden gelme yaklaşımlarının ise nadir olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumlarının zorbalık karşıtı ve koruyucu yönde, orta düzeyin üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu tutumların cinsiyet, kıdem, ebeveynlik durumu, zorbalık deneyimi ya da ilgili eğitimlere katılma gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bulgular, öğretmenlerin zorbalık karşıtı ve öğrencileri korumaya yönelik insancıl tutumlar sergilediklerini; ancak bu tutumların bilgi ve müdahale becerileri tarafından yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin akran zorbalığını tanıma konusunda genel bir farkındalığa sahip olduklarını; buna karşın zorbalığın türleri, ayırt edici ölçütleri ve önleyici müdahale stratejileri konusunda bilgi ve uygulama eksikliklerinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, eğitimcilerin akran zorbalığına yönelik bilgi ve uygulama becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeye odaklanan, sistematik ve uygulamaya dayalı hizmet içi eğitim programlarının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, eğitimci tutumları, farkındalık, baş etme yöntemleri, betimsel tarama modeli

Classroom teachers' and guidance and psychological counselors' awareness, attitudes, and intervention strategies regarding peer bullying

Research Article

* Corresponding author,

^a Middle East Technical University, Ankara/Türkiye
ptaneri@metu.edu.tr,

ORCID: 0000-0003-3482-3868.

^b Çankırı Karatekin University, Çankırı/Türkiye

ozacik@yahoo.com,

ORCID: 0000-0002-4222-4040

Received: 11 January 2026

Accepted: 26 March 2026

Published: 14 May 2026

This article has been reviewed by at least two reviewers and confirmed to be non-plagiarized and compliant with research and publication ethics.

ABSTRACT

This study was designed as a descriptive survey to examine primary school teachers' and school counselors' awareness, coping strategies, and attitudes toward peer bullying. The research was conducted with 115 participants working in Çankırı, Türkiye. Data were collected using a researcher-developed questionnaire and the Teacher Attitudes Toward School Bullying Scale and analyzed with SPSS 26 using appropriate statistical tests. The findings show that the vast majority of participants (87.4%) had not previously participated in any training, seminar, or scientific study related to peer bullying. Approximately half of the participants reported insufficient knowledge regarding the types of peer bullying and the criteria for identifying bullying behaviors. However, overall awareness levels were found to be high. Bullying was reported to be common in classroom settings, and teachers most frequently used individual meetings with students, communication with parents, and referrals to school counseling services. Punitive and neglectful approaches were rarely preferred. Teachers' attitudes toward school bullying were found to be anti-bullying and protective, at a level above moderate. These attitudes did not differ significantly according to variables such as gender, teaching experience, parental status, prior bullying experience, or participation in related training. The results indicate that although teachers demonstrate humane and protective attitudes toward bullying, these are not sufficiently supported by knowledge and intervention skills. Overall, while teachers have general awareness of peer bullying, there are notable gaps in their knowledge of its types, distinguishing criteria, and preventive intervention strategies. Therefore, it is recommended that systematic, practice-based in-service training programs aimed at improving educators' knowledge and skills in addressing peer bullying be widely implemented.

Keywords: Peer bullying, educator attitudes, awareness, coping methods, descriptive survey model

Giriş

Dünyanın giderek karmaşıklaşan ve dinamikleşen yapısı, çocuk ve ergenlerin gelişim süreçlerini çok boyutlu risklere açık hale getirmektedir. Bununla birlikte, bu potansiyel risklerin birçoğunun yetişkinler tarafından yeterince önemsenmediği ya da tam olarak algılanamadığı görülmektedir. Bu görünmez risklerin en yaygın ve yıkıcı biçimlerinden biri akran zorbalığıdır. Akran zorbalığı, çocuk ve ergenlerin başta okul ve sanal ortamlar olmak üzere spor kulüpleri, kurslar, dijital platformlar ve ulaşım araçları gibi etkileşimde bulundukları pek çok sosyal ortamda ortaya çıkabilmektedir. Akran zorbalığı, Olweus (1987) tarafından tanımlanan kasıtlılık, tekrarlanma ve güç dengesizliği ölçütlerini içermesi bakımından anlık çatışmalardan ayrılmaktadır. Çocuklar arasında meydana gelen çatışma ve şiddet içerikli davranışların değerlendirilmesinde yalnızca olayın şiddeti değil, kimler arasında gerçekleştiği, ne kadar süreyle devam ettiği ve ortaya çıkan sonuçlar da belirleyici öneme sahiptir. Özellikle akranlar arasında güç dengesizliği (fiziksel görünüm, sosyoekonomik düzey, akademik başarı ya da sosyal statü gibi alanlarda) bulunduğu ve bu üstünlük algısı daha zayıf olana sistematik biçimde zarar verme amacıyla kullanıldığında, söz konusu davranışlar akran zorbalığı kapsamında değerlendirilir. Günümüzde bu olgu, sadece bireysel bir sorun değil, toplumun tamamını etkileyen bir halk sağlığı meselesi olarak kabul edilmektedir.

Zorbalığın değişen dinamikleri: Yüz yüze zorbalıktan siber zorbalığa

Fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık gibi yüz yüze gerçekleşen zorbalık türleri etkisini sürdürmeye devam ederken, dijitalleşmeyle birlikte siber zorbalık vakalarında belirgin bir artış gözlenmektedir. Günümüzde akran zorbalığı yalnızca okul ortamlarıyla sınırlı kalmamakta; dijital platformlar aracılığıyla zaman ve mekân sınırlarını aşarak daha geniş, sürekli ve denetimi güç bir etki alanına yayılmaktadır.

Dijital teknolojilerin ve sosyal medya platformlarının günlük yaşama yoğun biçimde entegre olması, zorbalığın doğasını önemli ölçüde dönüştürmüştür. Sosyal medya ve kısa mesajlaşma uygulamaları, zorbalığın çevrimdışı ve çevrimiçi ortamlar arasında geçişkenlik kazanmasına olanak tanımakta; böylece mağduriyetin zaman ve mekân sınırlarını aşarak süreklilik göstermesine neden olmaktadır (Hill ve ark., 2017). Bu dönüşüm, akran zorbalığının yalnızca okul ortamlarıyla sınırlı kalmayan, günün her anında devam edebilen bir olgu hâline gelmesine yol açmıştır.

Alan yazın, siber zorbalık vakalarının yıllar içinde dikkat çekici bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yaygınlık oranlarının 2007 yılında %18 düzeyindeyken ilerleyen yıllarda %34'e kadar yükseldiği görülmektedir (Hinduja ve Patchin, 2019). Benzer şekilde, Young ve arkadaşlarının (2024) ABD'de lise öğrencileriyle yürüttüğü araştırma, dijital ortamların gençlerin yaşamındaki yaygınlığını somut biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmada, öğrencilerin %77'sinin sosyal medyayı günde en az birkaç kez kullandığı belirlenmiş; bu sık kullanımın hem okul ortamında hem de elektronik ortamda zorbalık mağduriyeti ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. WHO/Europe (2024) verileri, 2018'den bu yana siber zorbalığın anlamlı düzeyde arttığını ortaya koyarken, Giannakopoulos ve arkadaşları (2025) pandemi sonrası dönemde siber zorbalık mağduriyetinin üç katına çıktığını raporlamıştır. Talu ve Gümüş'ün (2022) Türkiye'deki 75 çalışmayı kapsayan kapsamlı meta-analizi, akran zorbalığının ülkemizde her dört ergenden birini etkileyen kronik bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, Türkiye genelinde ergenlerin bir eğitim yılı boyunca hem mağdur hem de fail olarak bu sürece defalarca dahil olduğunu göstermektedir. Bu yaygınlığı destekleyen Eyuboğlu ve arkadaşları (2021) ise ergenlerin %33'ünün geleneksel, %17'sinin ise siber zorbalığa maruz kaldığını saptamıştır. Bu veriler, zorbalığın artık okul sınırlarını aşarak dijital mecralar üzerinden 24 saat kesintisiz bir etki alanına ulaştığını kanıtlamaktadır. Elde edilen bulgular, akran zorbalığıyla mücadelede hem fiziksel hem de dijital ortamları kapsayan bütüncül ve önleyici müdahale programlarının geliştirilmesinin zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, zorbalığın okul sınırlarını aşarak dijital mecralar üzerinden süreklilik kazandığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla akran zorbalığıyla mücadelede, yalnızca fiziksel ortamları değil, dijital

platformları da kapsayan bütüncül ve önleyici müdahale stratejilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu dönüşüm, dijitalleşmenin zorbalığın yapısını daha karmaşık, çok katmanlı ve yönetimi güç bir risk alanına dönüştürdüğünü göstermektedir.

Psikososyal etkiler ve risk faktörleri

Alan yazın zorbalığın yalnızca mağdurlar üzerinde değil, aynı zamanda fail/zorba ve seyirci/tanık konumundaki öğrenciler üzerinde de derin ve kalıcı etkiler bıraktığını göstermektedir. Zorbalığa doğrudan dahil olmanın (mağdur ya da fail olarak) anksiyete, depresyon, somatik belirtiler, akademik başarısızlık ve intihar düşüncesiyle güçlü biçimde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Moore vd., 2017; Parlak vd., 2024). Zorbalık mağduriyetindeki bu artışa paralel olarak, ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki genel yükün de ağırlaştığı görülmektedir. Giannakopoulos ve arkadaşları (2025), pandemi sonrası dönemde ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarında belirgin bir yükseliş saptamış; bu bulgular zorbalık ile ruh sağlığı sorunlarının post-pandemi sürecinde birbirini tetikleyen ivedi bir sorun hâline geldiğini ve hedefe yönelik müdahale stratejilerine duyulan ihtiyacı ortaya koymuştur. Bununla birlikte, araştırmalar zorbalık sürecinde “seyirci” konumunda bulunan öğrencilerin de olumsuz okul iklimine maruz kalmaları sonucunda duygusal yük taşıdıklarını ortaya koymaktadır (Midgett & Doumas, 2019). Risk faktörleri incelendiğinde, erkek olma, farklı yapıdaki aile modelleri (ebeveynlerin ayrı yaşadığı veya tek ebeveynli aile yapıları), düşük akademik motivasyon ve şiddet içerikli oyunlara maruz kalma gibi değişkenlerin zorbalık eğilimini artırdığı saptanmıştır (Çalışkan vd., 2019; Da vd., 2023).

Eğitim ortamlarında önleme ve müdahale gereksinimi

Akran zorbalığının hem yüz yüze hem de dijital ortamlarda giderek karmaşıklaşan yapısı, bu olguyla mücadelede eğitim kurumlarının rolünü daha da önemli hale getirmektedir. Okullar, çocuk ve ergenlerin günlerinin büyük bir bölümünü geçirdikleri ve akran etkileşiminin en yoğun yaşandığı sosyal alanlar olduğundan, zorbalığın hem meydana geldiği hem de önlenebileceği temel ortamlardır. Bu bağlamda öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları, zorbalığın erken fark edilmesi, uygun müdahale stratejilerinin uygulanması ve güvenli bir okul ikliminin oluşturulmasında belirleyici bir konumda yer almaktadır. Ancak alan yazın, eğitimcilerin akran zorbalığını tanıma, türlerini ayırt etme ve etkili müdahale yöntemleri geliştirme konularında farklı düzeylerde bilgiye ve farkındalığa sahip olabildiklerini göstermektedir. Bu nedenle eğitimcilerin zorbalığa ilişkin farkındalık, tutum ve müdahale yaklaşımlarının incelenmesi, okul temelli önleyici politikaların geliştirilmesi açısından temel bir gereklilik arz etmektedir.

Müdahale sürecinde öğretmenlerin rolü ve tutumları

Öğretmenler, öğrencilerle her gün doğrudan temas halinde olmaları nedeniyle zorbalığın önlenmesinde ve erken aşamada fark edilmesinde kilit bir role sahiptir. Araştırmalar, öğretmen müdahalesinin niteliği ile okullarda görülen zorbalık vakalarının sıklığı arasında negatif bir ilişki bulunduğunu; öğretmenlerin etkin müdahalesinin zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağladığını göstermektedir (Cui ve ark., 2025). Bununla birlikte, zorbalıkla mücadele sürecinde öğretmenlerin zorbalığı nasıl tanımladığı ve algıladığı belirleyici bir unsurdur. Araştırmalar, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin algılarının her zaman öğrencilerin yaşadığı deneyimlerle örtüşmeyebildiğini göstermektedir. Bazı eğitimcilerin zorbalığı 'büyümenin doğal bir parçası' olarak değerlendirmesi ya da dışlama ve alay etme gibi dolaylı zorbalık türlerini daha az ciddi görmesi, etkili müdahalenin önünde önemli bir engel oluşturabilmektedir. Bu algı farklılıkları, öğretmenlerin potansiyel mağdurları ve riskli durumları zamanında fark etmelerini zorlaştırabilmektedir (Mahon ve ark., 2023; van Verseveld ve ark., 2021).

Alan yazında zorbalığın yaygınlığı ile öğrenciler üzerindeki akademik, sosyal ve psikolojik etkileri kapsamlı biçimde ele alınmasına karşın, öğretmenlerin zorbalık sürecini nasıl deneyimledikleri ve müdahale kararlarını şekillendiren içsel inançları görece sınırlı düzeyde incelenmiştir (Arseneault, 2018; Hawker & Boulton, 2000; Yoon & Bauman, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yanı

sıra, ebeveynlik gibi kişisel yaşam deneyimlerinin de çocukların maruz kaldığı olumsuz yaşantılara yönelik empati düzeylerini ve dolayısıyla müdahale kararlarını etkileyebileceği düşünülmektedir.

Birçok çalışmada öğretmenler, sınıf içi etkileşimleri izleyen ancak karar alma ve müdahale süreçlerindeki rolleri ayrıntılı analiz edilmeyen 'pasif gözlemciler' (bystanders) olarak konumlandırılmıştır (Atlas & Pepler, 1998; Newman et al., 2001; Yoon & Kerber, 2003). Söz konusu pasif tutum çoğu zaman bir ilgisizlikten ziyade, öğretmenlerin karmaşık zorbalık vakaları karşısında hissettikleri mesleki öz-yeterlik düşüklüğünden ve etkili bir müdahale stratejisine sahip olmamaktan kaynaklanan bir 'yetersizlik hissi' ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin zorbalığı algılama biçimleri, bu duruma atfettikleri sorumluluk ve müdahaleye yönelik tutumları sınıf içindeki baş etme stratejilerini belirleyen temel etmenlerdir (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003). Öğretmenlerin bu aktif rolleri ve müdahale kapasiteleri, yalnızca kuramsal bilgi aktarımıyla değil, doğrudan beceri kazanımına odaklanan yaklaşımlarla güçlendirilebilir. Bu doğrultuda Taneri ve arkadaşları (2021) tarafından yürütülen çalışma, deneyimsel yöntemlerin kullanılmasının öğretmenlerin müdahale becerilerini geliştirmede geleneksel eğitime oranla anlamlı düzeyde daha etkili sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin zorbalık karşısında sergiledikleri kararlı tutum; yalnızca vakaların çözümü için değil, aynı zamanda güvenli bir okul ikliminin inşası ve öğrenciler için olumlu rol modelliği sunulması açısından stratejik bir öneme sahiptir (O'Brennan vd., 2014; Ttofi & Farrington, 2011). Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumları, zorbalığı tanıma, müdahale etme ve önleyici yaklaşımlar geliştirme süreçlerini şekillendiren bir dizi temel boyutu içermektedir. Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumları, zorbalığı tanıma, müdahale etme ve önleyici yaklaşımlar geliştirme süreçlerini şekillendiren bir dizi temel boyutu içermektedir. Şekil 1'de sunulan kavramsal çerçeve, söz konusu tutumların anlık tepkilerle sınırlı olmadığını; aksine çok katmanlı bir yapıda şekillendiğini göstermektedir.

Bu modele göre öğretmenlerin proaktif yaklaşımları, zorbalık risklerine karşı koruyucu bir kalkan görevi üstlenmekte; sergilenen olumlu rol modelliği ise öğrencilerin çatışma çözme yetkinliklerini doğrudan geliştirmektedir. Bununla birlikte, öğretmenin müdahale kapasitesinin yalnızca bilgi düzeyiyle değil, kendi psikolojik refahıyla ve sürekli mesleki gelişim arayışıyla da beslendiği görülmektedir. Dolayısıyla bu bütünlük yapı, öğretmen tutumlarının zorbalığın tanımlanmasından müdahale ve önleme süreçlerine uzanan stratejik etkisini ortaya koymaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarını incelemeye yönelik kavramsal çerçeve

Bu çalışma, öğretmenleri zorbalık sürecini yalnızca izleyen aktörler olarak gören yaklaşımların ötesine geçerek; öğretmenleri ve rehberlik uzmanlarını sürecin merkezindeki temel karar vericiler olarak konumlandırmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, Yeşilyaprak ve Dursun-Balanuye (2012) tarafından tanımlanan 'insancıl', 'disiplinci', 'acımasız' ve 'önemsemez' tutum boyutları çerçevesinde, eğitimcilerin zorbalığı değerlendirme biçimlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesinde çalışan psikolojik danışmanların katılımıyla yürütülen bu çalışma, eğitimcilerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının bireysel ve mesleki özelliklerle nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, eğitimcilerin kendi yaklaşımlarını eleştirel bir süzgeçten geçirmelerine olanak sağlaması; aynı zamanda hizmet içi eğitimlerin planlanması ile okul temelli müdahale politikalarının geliştirilmesine hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkılar sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik genel tutumları ve alt boyutlardaki (insancıl, disiplinci, acımasız ve önemsemez) eğilimleri ne yöndedir?
3. Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığıyla baş etme stratejileri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik tutumları, cinsiyet, mesleki kıdem ve ebeveynlik durumu gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik farkındalıkları, müdahale yöntemleri ve tutumları incelenmiştir. Araştırmada, mevcut bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve değişkenler arasındaki örüntüleri ortaya koymaya olanak tanıyan betimsel tarama modeli kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Çankırı il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen üç devlet okulu ve bir özel okulda görev yapan toplam 115 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki dağılımı incelendiğinde, 106 sınıf öğretmeni (%92) ve 9 rehberlik uzmanı (%8) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı: %16'sı birinci sınıf, %31'i ikinci sınıf, %26'sı üçüncü sınıf ve %26'sı dördüncü sınıftır.

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, %64'ünün (n=73) kadın, %36'sının (n=42) erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı açısından katılımcıların %20'si 30 yaş ve altı grubunda, %37'si 31-40 yaş grubunda, %24'ü 41-50 yaş grubunda ve %18'i 51 yaş ve üzeri grubunda yer almaktadır. Mesleki kıdem değişkenine bakıldığında; katılımcıların %40'ının 20 yıl ve üzeri, %6'sının 16-19 yıl, %24'ünün 12-15 yıl, %8'inin 8-11 yıl, %9'unun 4-7 yıl ve %6'sının 1-3 yıl deneyime sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak ebeveynlik durumuna ilişkin dağılımda, katılımcıların %66'sının çocuk sahibi olduğu, %34'ünün ise çocuk sahibi olmadığı saptanmıştır.

Etik onay veri toplama süreci

Bu araştırma, etik ilkelere uygunluk çerçevesinde yürütülmüş; gerekli kurumsal izinlerin alınmasını takiben veri toplama sürecine geçilmiştir. Çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi (UEAM) tarafından 13.09.2024 tarihli ve 0493-ODTUIAEK-2024 protokol numarası ile etik açıdan uygun bulunmuştur. Saha uygulamaları ise Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan yasal izin doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara çalışmanın amacı ve veri kullanım süreci hakkında kapsamlı bilgilendirme yapılmış; veriler 'Bilgilendirilmiş Onam Formu'nun onaylanmasının ardından toplanmıştır. Uygulamalar, akran zorbalığına yönelik hizmet içi eğitim programı öncesinde, yüz yüze yöntemle yürütülmüştür. Katılımcıların diledikleri aşamada çalışmadan çekilme haklarının bulunduğu vurgulanmış; kimlik bilgilerinin gizliliği ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı taahhüt edilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırma verileri, iki temel ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır:

Kişisel bilgi formu ve farkındalık anketi: Katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, kıdem, ebeveynlik durumu), akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerini ve baş etme yöntemlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 21 maddelik bir anket formu kullanılmıştır. Anketin kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği: Eğitimcilerin zorbalığa yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Yeşilyaprak ve Balanuye (2012) tarafından geliştirilen 25 maddelik 5'li Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) ölçek kullanılmıştır. Ölçek; tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerini kapsayan önemsemez (10 madde), insancıl (7 madde), disiplinli (4 madde) ve acımasız (4 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, zorbalığa karşı 'arzu edilen/olumlu' öğretmen tutumlarını temsil etmektedir. Ölçeğin bu çalışma grubu üzerindeki iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .78 olarak hesaplanmış olup, bu değer aracın bu örneklem için yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu doğrulamaktadır.

Veri analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için SPSS 26.0 kullanılmıştır. Analizler öncesinde verilerin normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile incelenmiş; varyansların homojenliği ise Levene testi ile kontrol edilmiştir. Betimsel istatistiklerde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Parametrik test varsayımlarının (normallik ve homojenlik) karşılandığı durumlarda Bağımsız Örneklem t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumlarda ANOVA yerine Welch testi; grup sayıları arasındaki dengesizlik veya normallik ihlallerinin görüldüğü durumlarda ise parametrik olmayan alternatifler (Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H) tercih edilmiştir. ANOVA sonuçlarında ortaya çıkan anlamlı farkların kaynağını belirlemek amacıyla, varyansların durumuna göre Tukey veya Games-Howell post hoc testleri kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Bulguların pratik anlamlılığını değerlendirmek amacıyla etki büyüklüğü katsayıları hesaplanmıştır: t testi için Cohen's d, ANOVA için eta-kare (η^2) ve parametrik olmayan testler için sıra ortalamalarına dayalı olarak r katsayısı ve epsilon-squared (ϵ^2) değerleri raporlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik daha önce gerçekleştirilen bilimsel veya uygulamalı çalışmalara katılım durumlarına ilişkin veriler sunulmaktadır. Bazı maddelerde yanıtı bırakılan sorular nedeniyle toplam katılımcı sayısı değişkenlik göstermektedir.

Şekil 2’de yer alan veriler incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%87,4) daha önce akran zorbalığına yönelik herhangi bir eğitim, seminer veya akademik çalışmaya katılmadığı görülmektedir. Buna karşılık, bu tür çalışmalarda yer alan katılımcıların oranı yalnızca %12,6’dır. Bu bulgu, araştırma kapsamındaki eğitimcilerin akran zorbalığına ilişkin akademik ve uygulamaya dönük süreçlere katılım düzeylerinin oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu tablo, alanda profesyonel farkındalığı ve müdahale kapasitesini güçlendirmeye yönelik sistematik, uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin ve araştırma temelli müdahale programlarının geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.



Şekil 2. Katılımcıların akran zorbalığına yönelik eğitim/çalışma geçmişi

Tablo 1’de katılımcıların akran zorbalığına ilişkin deneyimlerini ve çözüm yollarını değerlendiren maddelere ait frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. “Sınıfınızda akran zorbalığı yaşıyor mu?” sorusuna katılımcıların %68’i “evet”, %32’si ise “hayır” yanıtını vermiştir. Sınıflarda gözlemlenen akran zorbalığı sıklığına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %23’ü sınıflarında hiç zorbalık yaşanmadığını belirtirken, %18,6’sı her gün, %31’i haftada bir, %16’sı ayda bir ve %10,5’i yılda bir kez bu durumla karşılaştığını belirtmiştir. Bu akran zorbalığının sınıf ortamlarında kronik ve düzenli bir sorun olarak varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin zorbalık vakaları karşısında benimsedikleri çözüm stratejileri incelendiğinde, en sık başvurulan yöntemin zorbalığı yapan öğrenci ile bireysel görüşme gerçekleştirmek (%73) olduğu saptanmıştır. Bunu sırasıyla veli ile iletişim kurma (%52,2) ve okulun psikolojik danışma birimine başvurma (%52,2) stratejileri izlemektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin çok küçük bir kısmının yaptırım odaklı (ceza verme, %4) veya kaçınma odaklı (görmezden gelme, %2) yöntemleri tercih ettiği görülmektedir. Bulgular, eğitimcilerin zorbalıkla mücadelede cezalandırıcı yaklaşımlardan ziyade iletişim ve iş birliğine dayalı proaktif (önleyici) stratejileri daha fazla benimsediklerine işaret etmektedir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenleri ve rehberlik-psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığı deneyimleri ve çözüm yöntemleri

Madde	Yanıt	f	%
Sınıfınızda akran zorbalığı yaşıyor mu?	Evet	68	68
	Hayır	32	32
	Hiç olmuyor	20	23,3
Sınıfınızda akran zorbalığı ne sıklıkta yaşanmaktadır?	Her gün	16	18,6
	Haftada 1 kez	27	31,4
	Ayda 1 kez	14	16,3
	Yılda 1 kez	9	10,5
	Psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeniyle konuşuyorum	60	52,2
Sınıfınızda akran zorbalığı yaşadığında nasıl çözüm buluyorsunuz? *	Veli ile konuşuyorum	60	52,2
	Zorbalığı yapan öğrenci ile konuşuyorum	84	73
	Zorbalığı yapan öğrenciye ceza veriyorum	5	4
	Görmezden geliyorum	3	2
	Olaya karışan çocukları birlikte oynatıyorum	11	9
	Diğer	3	2

f = frekans

* Katılımcıların birden fazla seçeneği işaretleyebildiği bu maddede, yüzdelerin toplamı 100’ü aşmaktadır.

Katılımcıların akran zorbalığına ilişkin farkındalık ve öz yeterlilik algılarını ölçen maddelere verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun zorbalığın (%95) ve akran zorbalığının (%91,9) genel tanımını konusunda kendilerini bilgili gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak kavramsal tanım düzeyindeki bu yüksek oran, teknik bilgi gerektiren alanlarda belirgin biçimde düşmektedir. Bu doğrultuda, zorbalık türlerine ilişkin bilgi sahibi olduğunu belirtenlerin oranı %50’ye gerilerken, bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için gerekli bilimsel ölçütleri bildiğini ifade edenlerin oranı %54,1’de kalmıştır. Bu bulgular, eğitimcilerin zorbalığı genel bir kavram olarak tanıdıklarını; ancak bu olgunun özgül (spesifik) bileşenleri ve ayırt edici ölçütleri konusunda teknik bilgi eksikliği yaşadıklarını göstermektedir.

Eğitimcilerin müdahale ve ayırt etme becerileri incelendiğinde; zorbalık ve şiddet farkına dair farkındalığın yüksek (%80) olduğu, ancak müdahale yöntemleri konusundaki bilgi düzeyinin %59,8’e düştüğü saptanmıştır. Bu bulgu, kuramsal bilginin uygulama boyutuna yansımadağını göstermektedir. Ayrıca, zorbalık yapan (%70) ve mağdur olan (%69,4) bireylerin özelliklerine yönelik farkındalığın benzer olduğu görülmektedir. Özetle, veriler eğitimcilerin 'tanımsal' farkındalıklarının yüksek, 'teknik ve müdahale' becerilerinin ise yapılandırılmış eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada kullanılan *Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği*’nden alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında değişmektedir. Ölçeğin kuramsal orta noktası olan 75 puan, eğitimcilerin zorbalığa karşı ne tam olumlu ne de tam olumsuz bir tutum sergilediği 'kararsız/nötr' eşiği temsil etmektedir. Araştırma grubundan elde edilen toplam puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 51,22$ ($S_s = 9,00$) olarak saptanmıştır. Bu bulgu, katılımcıların akran zorbalığına yönelik tutumlarının hem kuramsal orta noktanın (75) hem de ölçekten alınabilecek maksimum puanın oldukça altında kaldığını göstermektedir. Elde edilen bu düşük ortalama, eğitimcilerin zorbalık olgusu karşısında sergilemesi beklenen koruyucu ve müdahale edici tutumların henüz arzu edilen seviyeye ulaşmadığına işaret etmektedir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenleri ve rehberlik-psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığı farkındalık düzeyleri

Madde	Yanıt	f	%
Zorbalığın tanımını biliyorum	Evet	107	95
	Hayır	6	5
	Toplam	113	
Akran zorbalığının tanımını biliyorum	Evet	103	91,9
	Hayır	9	8,1
	Toplam	112	
Akran zorbalığının türlerini biliyorum	Evet	55	50
	Hayır	55	50
	Toplam	110	
Bir davranışın akran zorbalığı sayılabilmesi için gerekli ölçütleri biliyorum	Evet	60	54,1
	Hayır	51	45,9
	Toplam	111	
Zorbalık ve şiddet arasındaki farkı biliyorum	Evet	88	80
	Hayır	22	20
	Toplam	100	
Akran zorbalığını önlemek için yapılacakları biliyorum	Evet	64	59,8
	Hayır	43	40,2
	Toplam	107	
Zorbalık davranışı gösteren bireylerin özelliklerini biliyorum	Evet	77	70
	Hayır	33	30
	Toplam	110	
Zorbalığa maruz kalan bireylerin özelliklerini biliyorum	Evet	77	69,4
	Hayır	34	30,6
	Toplam	111	

f = frekans

Her bir madde için yanıtlayan katılımcı sayısı farklılık göstermektedir.

Ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ,78 iken, alt boyutlarda bu değerlerin ,65 ile ,72 arasında değiştiği görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, Önemsemez Tutum puanlarının 10–35 aralığında ($\bar{X} = 18,75$; $SS = 4,81$; $\alpha = ,712$), İnsancıl Tutum puanlarının 7–22 aralığında ($\bar{X} = 13,50$; $SS = 3,19$; $\alpha = ,705$), Disiplinci Tutum puanlarının 5–18 aralığında ($\bar{X} = 11,19$; $SS = 2,89$; $\alpha = ,700$) ve Acımasız Tutum puanlarının 4–17 aralığında ($\bar{X} = 8,73$; $SS = 3,12$; $\alpha = ,650$) değiştiği görülmektedir. Acımasız Tutum boyutunun güvenirlik katsayısı diğer boyutlara kıyasla daha düşük olmakla birlikte, madde sayısının sınırlı olması bu durumun kabul edilebilir sınırlar içinde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Tablo 3. Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri

Ölçek / Alt Boyut	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS	Cronbach Alpha	
Genel Tutum		33	69	51,22	9	0,722
Önemsemez Tutum		10	35	18,75	4,81	0,712
İnsancıl Tutum		7	22	13,5	3,19	0,705
Disiplinci Tutum		5	18	11,19	2,89	0,700
Acımasız Tutum		4	17	8,73	3,12	0,650

Katılımcıların tutum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalı analizi Tablo 4'te sunulmuştur. Öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, Shapiro–Wilk ve Levene testlerinin sonuçları üzerinden varsayımlar kontrol edilmiştir. Normallik ve varyans homojenliği varsayımlarının karşılandığı genel tutum, önemsemez ve insancıl tutum boyutları için bağımsız örneklem t testi; varyansların homojen olmadığı disiplinci tutum boyutu için Welch testi; normal dağılım göstermeyen acımasız tutum boyutu için ise Mann–Whitney U testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları, genel tutum ($t_{(92)} = -,01$, $p = ,990$), önemsemez tutum ($t_{(95)} = -,09$, $p = ,926$) ve insancıl tutum ($t_{(100)} = -,41$, $p = ,680$) alt boyutlarında cinsiyetler arası istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde, disiplinci tutumda Welch testi ($F_{(1, 66,59)} = ,40$, $p = ,532$) ve acımasız tutumda Mann–Whitney U testi ($U = 1172$, $Z = -,52$, $p = ,603$) sonuçları da cinsiyetler arası anlamlı bir farklılığa işaret etmemektedir. Bu bulgular, katılımcıların okul zorbalığına yönelik tutumlarının genel ve alt boyutlarda cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer tutumlar sergilediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların ebeveynlik durumunun tutumlar üzerindeki etkisi, veri setinin dağılım özellikleri dikkate alınarak incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Normallik varsayımının sağlandığı boyutlarda bağımsız örneklem t testi; normallik varsayımının sağlanmadığı insancıl ve acımasız tutum boyutlarında ise Mann–Whitney U testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları, ebeveynlik durumunun akran zorbalığına yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Genel tutum [$t_{(89)} = -1,18$, $p = ,240$, $d = -,28$], önemsemez [$t_{(92)} = -,23$, $p = ,817$, $d = -,06$] ve disiplinci [$t_{(101)} = -,97$, $p = ,336$, $d = -,23$] boyutlarında fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer şekilde, insancıl [$U = 802,50$, $p = ,100$, $r = -,16$] ve acımasız [$U = 903,50$, $p = ,268$, $r = -,11$] boyutlarında da anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Etki büyüklükleri incelendiğinde, tüm değerlerin küçük düzeyde olduğu görülmektedir (Cohen's $d < ,28$; $r < ,16$). Bu durum, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı gibi, gruplar arasındaki farklılıkların pratik açıdan da sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, katılımcıların çocuk sahibi olup olmamalarının akran zorbalığına yönelik genel tutumları ve alt boyutları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Katılımcıların akran zorbalığıyla ilgili bir çalışmaya (eğitim, seminer vb.) katılma durumuna göre tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur. Gruplar arasındaki örneklem

büyükliklerinin dengesiz olması ve küçük grupta normallik varsayımının karşılanamaması nedeniyle analizlerde parametrik olmayan Mann–Whitney U testi tercih edilmiştir.

Analiz sonuçları öğretmenlerin akran zorbalığıyla ilgili bir çalışmaya katılma durumuna göre akran zorbalığına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Genel tutum [$U = 403$, $Z = -1,24$, $p = ,215$, $r = -,13$], önemsemez tutum [$U = 445,5$, $Z = -1,28$, $p = ,201$, $r = -,13$], insancıl tutum [$U = 431,5$, $Z = -1,38$, $p = ,167$, $r = -,14$], disiplinci tutum [$U = 565$, $Z = -,62$, $p = ,533$, $r = -,06$] ve acımasız tutum [$U = 540,5$, $Z = -,68$, $p = ,498$, $r = -,07$] alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Sıra ortalamaları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin puanlarının tüm alt boyutlarda katılmayanlara kıyasla daha düşük olduğu görülse de bu farklılıkların etki büyüklüklerinin küçük düzeyde kaldığı saptanmıştır. Bu bulgu, geçmişte akran zorbalığına yönelik bir çalışmaya katılmış olmanın, öğretmenlerin mevcut tutumları üzerinde belirleyici bir değişim yaratmadığını göstermektedir.

Katılımcıların sınıflarında akran zorbalığı yaşanıp yaşanmaması durumuna göre tutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Bu kapsamda, genel tutum ile önemsemez, insancıl ve disiplinci alt boyutlarında bağımsız örneklem t testi; normallik varsayımının sağlanmadığı acımasız tutum boyutunda ise Mann–Whitney U testi uygulanmıştır.

Analiz sonuçları, genel tutum ($t_{(81)} = ,63$, $p = ,530$, $d = ,16$), önemsemez tutum ($t_{(84)} = ,08$, $p = ,934$, $d = ,02$), insancıl tutum ($t_{(88)} = -1,08$, $p = ,282$, $d = -,23$) ve disiplinci tutum ($t_{(91)} = 1,09$, $p = ,278$, $d = ,22$) alt boyutlarında, okulda sınıflarda akran zorbalığı yaşandığını bildiren öğretmenler ile böyle bir durum yaşanmadığını bildiren katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin bizzat zorbalık olayına tanık olmalarının veya sınıflarında bu durumu tecrübe etmelerinin, zorbalığa yönelik genel tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını; her iki gruptaki eğitimcilerin de benzer tutum düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde, acımasız tutum alt boyutunda da Mann–Whitney U testi sonuçları anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur ($U = 760,5$, $Z = -,39$, $p = ,693$, $r = -,04$). Sıra ortalamaları incelendiğinde, her iki grubun puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bulgular bir arada değerlendirildiğinde, katılımcıların çalıştıkları okulda sınıflarda akran zorbalığı yaşanıp yaşanmamasının akran zorbalığına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Ayrıca etki büyüklükleri incelendiğinde, elde edilen tüm değerlerin küçük düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır ($d = ,02- ,26$; $r = ,04$).

Tablo 4. Okul zorbalığına yönelik tutum puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	Ort. / Sıra Ort.	SS	Test	İstatistik	sd	p	Etki Büyüklüğü
Genel Tutum	E	56	51,11	8,84	t-testi	$t = -0,01$	92	,990	$d = ,00$
	K	38	51,13	9,51					
Önemsemez Tutum	E	59	18,69	5,29	t-testi	$t = -0,09$	95	,926	$d = ,01$
	K	38	18,79	4,17					
İnsancıl Tutum	E	63	12,98	3,31	t-testi	$t = -0,41$	100	,680	$d = ,08$
	K	39	13,26	3,11					
Disiplinci Tutum	E/K	-	-	-	Welch	$F = 0,40$	1, 66	,532	$\eta^2 = ,004$
Acımasız Tutum	E	64	53,19	-	Mann–Whitney	$U = 1172$ $Z = -0,52$	-	,603	$r = ,05$
	K	39	50,05*	-					

*Sıra ortalamasını ifade eder.

E: Erkek, K: Kadın

Tablo 5. Çocuk sahibi olma durumuna göre tutum ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırma sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Çocuğu Olma	n	Ort./Sıra Ort.	SS	Test	İstatistik	sd	p	Etki Büyüklüğü
Genel Tutum	Evet	67	50,40	9,08	t-testi	t = -1,18	89	,240	d = -0,28
Önemsemez	Hayır	24	52,96	9,12					
	Evet	67	18,49	4,47	t-testi	t = -0,23	92	,817	d = -0,06
	Hayır	27	19,30	5,80					
Disiplinci	Evet	70	10,94	3,01	t-testi	t = -0,97	101	,336	d = -0,23
	Hayır	33	11,45	2,55					
İnsancıl	Evet	70	46,96 (sıra)	-	Mann-Whitney U	U = 802,50, Z = -1,64	-	,100	r = -0,16
	Hayır	29	57,33 (sıra)	-					
Acımasız	Evet	70	48,41 (sıra)	-	Mann-Whitney U	U = 903,50, Z = -1,11	-	,268	r = -0,11
	Hayır	30	55,38 (sıra)	-					

Tablo 6. Akran zorbalığıyla ilgili çalışmaya katılma durumuna göre tutum ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçek / Alt Boyut	Grup	n	Sıra Ort.	U	Z	p	Etki Büyüklüğü (r)
Genel Tutum	Katılan	13	38	403	-1,24	,215	-0,13
	Katılmayan	79	47,9				
Önemsemez	Katılan	14	39,32	445,5	-1,28	,201	-0,13
	Katılmayan	81	49				
İnsancıl	Katılan	13	40,19	431,5	-1,38	,167	-0,14
	Katılmayan	87	52,04				
Disiplinci	Katılan	14	47,86	565	-0,62	,533	-0,06
	Katılmayan	90	53,22				
Acımasız	Katılan	14	46,11	540,5	-0,68	,498	-0,07
	Katılmayan	87	51,79				

Tablo 7. Sınıflarda akran zorbalığı yaşanma durumuna göre tutum ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Zorbalık	n	$\bar{X}$	SS	Test	İstatistik	sd	p	Etki Büyüklüğü
Genel	Var	61	51,9	8,75	t-testi	t = 0,63	81	,530	d = 0,16
Tutum	Yok	22	50,55	8,33					
Önemsemez	Var	63	18,97	4,66	t-testi	t = 0,08	84	,934	d = 0,02
	Yok	23	18,87	5,45					
İnsancıl	Var	66	12,92	3,24	t-testi	t = -1,08	88	,282	d = -0,23
	Yok	24	13,75	3,1					
Disiplinci	Var	67	11,4	2,9	t-testi	t = 1,09	91	,278	d = 0,22
	Yok	26	10,69	2,57					
Acımasız	Var	67	9	3,17	Mann-Whitney U	U = 760,5, Z = -0,39	—	,693	r = -0,04
	Yok	24	8,71	3,1					

Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının, zorbalığın tanımını bilip bilmeme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 8’de sunulmuştur. Bazı tutum boyutlarında dağılımın normal olmaması ve gruplar arasındaki örneklem büyüklüklerinin belirgin biçimde dengesiz olması nedeniyle, karşılaştırmalarda parametrik olmayan Mann-Whitney U testi tercih edilmiştir. Bu test, özellikle küçük örneklemli grupların yer aldığı karşılaştırmalarda daha uygun ve güvenilir sonuçlar sunmaktadır.

Analiz sonuçları; genel tutum ($U = 111,5$, $Z = -,54$, $p = ,590$, $r = -,06$), önemsemez tutum ($U = 115,5$, $Z = -1,28$, $p = ,200$, $r = -,13$), insancıl tutum ($U = 217,50$, $Z = -,39$, $p = ,697$, $r = -0,04$), disiplinci tutum ($U = 175$, $Z = -1,16$, $p = ,245$, $r = -,11$) ve acımasız tutum ($U = 272,50$, $Z = -,26$, $p = ,793$, $r = -,03$) alt boyutlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Sıra ortalamaları incelendiğinde, yalnızca disiplinci tutum boyutunda zorbalığın tanımını bilmeyen öğretmenlerin puanlarının görece daha yüksek olduğu görülse de bu durumun istatistiksel bir anlam ifade etmediği ve tüm alt boyutlarda etki büyüklüklerinin oldukça küçük düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin zorbalığın tanımına ilişkin kendi beyanlarının tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bulgu, kuramsal bilgi düzeyinin her zaman doğrudan tutumlara yansımadağını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Tablo 8. Zorbalığın tanımını bilip bilmeme durumuna göre tutum ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçek/Alt Boyut	Grup	n	Sıra Ort.	U	Z	p	Etki Büyüklüğü (r)
Genel Tutum	Bilen	91	47,77		111,5	-0,54	,590
	Bilmeyen	3	39,17				
Önemsemez	Bilen	93	49,76		115,5	-1,28	,200
	Bilmeyen	4	31,38				
İnsancıl	Bilen	97	51,76		217,5	-0,39	,697
	Bilmeyen	5	46,5				
Disiplinci	Bilen	101	52,73		175	-1,16	,245
	Bilmeyen	5	69				
Acımasız	Bilen	97	51,81		272,5	-0,26	,793
	Bilmeyen	6	55,08				

Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur. Bazı kıdem gruplarında normallik varsayımının sağlanmaması ve gruplar arasındaki belirgin örneklem dengesizlikleri nedeniyle, karşılaştırmalarda parametrik ANOVA yerine Kruskal–Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, genel tutum [$\chi^2_{(5)} = ,60, p = ,988, \epsilon^2 = ,000$], önemsemez tutum [$\chi^2_{(5)} = ,28, p = ,998, \epsilon^2 = ,000$], insancıl tutum [$\chi^2_{(5)} = 3,08, p = ,687, \epsilon^2 = ,000$], disiplinci tutum [$\chi^2_{(5)} = 3,82, p = ,576, \epsilon^2 = ,001$] ve acımasız tutum [$\chi^2_{(5)} = 3,36, p = ,645, \epsilon^2 = ,000$] alt boyutlarının hiçbirinde öğretmenlik kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Tablo 9. Kıdeme göre tutum ölçeği ve alt boyutlarının karşılaştırılması

Ölçek / Alt Boyut	Grup	n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	Etki Büyüklüğü (ϵ^2)
Genel Tutum	1-3	4	38,5		,6	5	,988
	4-7	8	37,81				
	8-11	6	35,5				
	12-15	20	39,13				
	16-19	4	35,5				
	20 üstü	36	41,31				
Önemsemez	1-3	4	38,88		,28	5	,998
	4-7	8	41,44				
	8-11	6	36,67				
	12-15	20	41,1				
	16-19	4	42,5				
	20 üstü	37	39,49				
İnsancıl	1-3	4	29,13		3,08	5	,687
	4-7	8	35,88				
	8-11	7	34,36				
	12-15	20	42,58				
	16-19	5	39,5				
	20 üstü	38	45,0				
Disiplinci	1-3	4	44,63		3,82	5	,576
	4-7	8	34,56				
	8-11	7	55,64				
	12-15	20	44,63				
	16-19	5	36,6				
	20 üstü	39	40,15				
Acımasız	1-3	4	43,38		3,36	5	,645

4-7	8	43,06
8-11	7	31,21
12-15	20	37,15
16-19	5	48,7
20 üstü	39	45,21

Sıra ortalamaları incelendiğinde, gruplar arasında bazı sayısal farklılıklar (örneğin insancıl tutum boyutunda 1-3 yıl ile 20 yılın üzerinde kıdeme sahip olanlar arasında) gözlemlense de bu değişimlerin istatistiksel açıdan anlamlı bir örüntü oluşturmadığı saptanmıştır. Ayrıca etki büyüklükleri de son derecede düşük düzeyde kalmış olup ($\epsilon^2 < .01$), mesleki kıdemin akran zorbalığına yönelik tutumlar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada, sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışmanların akran zorbalığına ilişkin farkındalıkları, tutumları ve müdahale stratejileri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Elde edilen bulgular; Türkiye bağlamında her iki meslek grubunun akran zorbalığıyla mücadeledeki rollerini, güçlü yönlerini ve gelişime açık alanlarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda; zorbalık karşıtı tutumların cinsiyet, kıdem veya ebeveynlik durumundan bağımsız olarak genel olarak düşük seyrettiği görülmektedir. Bu durumun; bireysel özelliklerden ziyade, sistematik bir eğitim eksikliğinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, katılımcıların akran zorbalığının tanımını bilme durumlarının zorbalığa yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamasıdır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun zorbalık ile şiddet arasındaki farkı bildiklerini ifade etmelerine rağmen (%80), akran zorbalığını önlemeye yönelik işlevsel bilgiye sahip olma oranının %59,8'de kalması, kavramsal farkındalığın pratik önleme becerilerine doğrudan yansımadağını göstermektedir. Ancak bu karşılaştırmada 'tanımı bilmeyen' grubun sayıca oldukça sınırlı olması ($n < 6$), anlamlı bir fark saptama olasılığını (statistical power) teknik olarak kısıtlayabileceğinden, bu bulgunun ihtiyatla değerlendirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada gözlemlenen bu 'bilgi-uygulama boşluğu', Bilgi-Tutum-Uygulama (KAP- Knowledge, Attitudes, Practice) modelinin doğasıyla açıklanabilir. Zira öğretmenlerin zorbalığı tanımlayabilmeleri (Bilgi), bu soruna karşı otomatik olarak aktif bir müdahale (Uygulama) geliştirecekleri anlamına gelmemektedir. Bu süreç, Rogers'ın (1995) Yeniliklerin Yayılımı Kuramı'nda belirttiği 'bilgi'den 'uygulama'ya geçişteki ikna ve karar aşamalarının henüz tamamlanmadığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura, 1977) bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin kavramsal farkındalıklarının somut bir müdahale eylemi için gereken 'öz-yeterlik' ve 'eyleme geçme kapasitesi'ne (agency) dönüşemediği görülmektedir. Dolayısıyla bulgular, profesyonel gelişimin yalnızca bilişsel kazanımlarla sınırlı kalmasının yetersizliğini ortaya koyarken, müdahale kapasitesinin duyuşsal ve deneyimsel bileşenlerle desteklenmesi gerektiği yönündeki ihtiyacı verilerle doğrulamaktadır.

Söz konusu bulgu, öğretmenlerin okulda birlikte yaşam sorunlarına ilişkin kendilerini kuramsal düzeyde yeterli görmelerine rağmen, bu sorunların sonuçları ve karmaşık müdahale süreçleri konusunda sınırlı farkındalığa sahip olduklarını bildiren güncel araştırmalarla (Martínez-Carrera vd., 2024) da paralellik göstermektedir. Martínez-Carrera ve arkadaşlarının (2024) çalışmasında vurgulandığı üzere, eğitimciler zorbalık olaylarını her zaman doğru tanımlayamamakta ve önleyici programlar konusunda teknik bilgi eksikliği yaşamaktadır. Alan yazındaki diğer çalışmalar da (Demol vd., 2020; Yoon & Bauman, 2014) bilgi düzeyi ile tutum ve uygulama arasındaki bu "kopukluğa" sıklıkla dikkat çekmektedir.

Öğretmenin zorbalığa gerçekten müdahale edebilmesi için hem Bandura'nın (1977) vurguladığı öz-yeterlik algısına (kendine güven) sahip olması hem de Ajzen'in (1991) tanımladığı sosyal normlar çerçevesinde okul ortamı tarafından desteklenmesi gerekir. Bu nedenle, sadece zorbalığın tanımını bilmek (bilişsel alan), bir öğretmenin sınıfta bu sorunu çözeceğine dair davranışsal bir niyet oluşturmaya için tek başına yeterli bir gösterge olamaz. Öğretmenin zorbalığa gerçekten müdahale edebilmesi için hem bu

konuda kendine güvenmesi (öz-yeterlik) hem de okul ortamının onu bu yönde desteklemesi (sosyal normlar) gerekir. Bu nedenle, sadece zorbalığın tanımını bilmek, bir öğretmenin sınıfta bu sorunu çözeceğini garanti eden tek başına bir gösterge olamaz. Bu bağlamda elde edilen bulgular, öğretmenlere yönelik zorbalıkla mücadele çalışmalarında yalnızca bilgi aktarımına dayalı eğitimlerin yeterli olmadığını; tutum ve müdahale becerilerini geliştirmeye odaklanan uygulamalı ve deneyim temelli eğitim modellerinin gerekliliğini desteklemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi müdahale davranışlarını güçlendirecek şekilde okul iklimi ve kurumsal destek mekanizmalarının birlikte ele alınması, müdahale etkinliğini artıran kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenleri ve rehberlik uzmanlarının büyük çoğunluğunun (%87) akran zorbalığı konusunda özgül (spesifik) bir eğitim almadığını ortaya koymuştur. Bu yüksek oran, eğitimcilerin zorbalık olaylarına doğrudan müdahale etmek yerine süreci dolaylı yollarla yönetme eğiliminde olmalarının temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Akran zorbalığı konusunda eğitim almayan öğretmenler, müdahale konusunda kendilerini yetkin hissetmedikleri (düşük öz-yeterlik) için sorumluluğu rehberlik servisine devretme eğilimindedir. Bu durum, öğretmenlerin isteksizliğinden ziyade yapılandırılmış mesleki destek eksikliğinin belirleyici olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin müdahale kararlılığı büyük ölçüde kendilerini bu alanda ne kadar yetkin hissettikleriyle, yani 'öz-yeterlik' algılarıyla ilişkilidir. Söz konusu bulgular, uluslararası alan yazındaki benzer sonuçlarla da desteklenmektedir. Örneğin, Espelage ve Swearer (2004) öğretmenlerin %58,22'sinin zorbalığı tanıma ve etkili müdahale konusunda özel bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade ettiklerini bildirmektedir. Benzer şekilde, Jacobsen ve Bauman (2007) da birçok eğitimcinin zorbalığın yaygınlığı konusunda farkındalık sahibi olmadığını veya etkisiz müdahale stratejileri benimsediğini belirtmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermekte olup, yapılandırılmış ve beceri odaklı bir eğitim desteği olmadan, öğretmenlerin sahip oldukları kuramsal bilgiyi doğrudan etkili bir önleme veya müdahale eylemine dönüştüremediklerini doğrulamaktadır.

Bununla birlikte, alan yazında hizmet içi eğitim almış olmanın her zaman tutumlara anlamlı düzeyde yansımadığını gösteren bulgular da bulunmaktadır. Bu bağlamda Babahanoğlu ve Aslan'ın (2026) çalışmasında, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik hizmet içi eğitim alma durumları ile tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, yalnızca eğitime katılımın değil, verilen eğitimin içeriği, uygulamaya dönüklüğü ve beceri kazandırma düzeyinin belirleyici olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda, alan yazında yer alan ve öğretmenlerin müdahale kapasitelerini güçlendirmeyi hedefleyen 'İlkokullar İçin Akran Zorbalığı Önleme Modülü' (Özbek ve Taneri, 2022) dikkat çekici bir örnek teşkil etmektedir. Söz konusu program, bibliyoterapi ve yaratıcı drama temelli uygulamalar aracılığıyla eğitimcilerin zorbalığı tanıma, önleme ve müdahale becerilerini geliştirmeyi amaçlamakta; böylece kuramsal bilginin pratiğe aktarılmasını sağlayarak öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmektedir.

Sınıf öğretmenleri ile rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının akran zorbalığına yönelik genel tutum puanlarının (Ort = 51,22) ölçek orta noktasının (75) altında kalarak düşük-orta düzeyde seyretmesi, eğitimcilerin zorbalık karşıtı bir farkındalığa sahip olmalarına rağmen, bu durumun henüz arzu edilen güçlü ve kararlı bir tutum seviyesine ulaşmadığını göstermektedir. Bu bulgu, zorbalık karşıtı tutumlar ile müdahale etme olasılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyan Dawes ve arkadaşlarının (2024) çalışmasıyla da uyumludur.

Söz konusu tutum düzeyinin idealin altında kalması, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%87,4) daha önce bu konuda herhangi bir profesyonel eğitim almamış olmasıyla (Şekil 2) doğrudan ilişkilendirilebilir. Zira alan yazın, yapılandırılmış eğitimlerin eğitimcilerin sadece bilgisini değil, müdahale kararlılıklarını ve etik sorumluluk algılarını da güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Bauman & Del Rio, 2006). Dolayısıyla, zorbalığı sadece 'olumsuz bir davranış' olarak tanımlamak; bu bilişsel farkındalığı sistematik, tutarlı ve önleyici uygulamalara dönüştürmek için tek başına yeterli değildir. Başka bir ifadeyle; müdahale kapasitesindeki bu kısıtlılık, eğitimcilerin zorbalık vakalarında proaktif ve tutarlı adımlar atmasını engelleyebilecek ciddi bir risk alanı oluşturmaktadır.

Alt boyutlar birlikte incelendiğinde, katılımcıların insancıl tutumları ($\bar{X} = 13,50$) empati odaklı bir koruma isteğini yansıtırken, önemsemez tutum puanları ($\bar{X} = 18,75$) zorbalığın 'akranlar arası doğal bir süreç' olarak görülüp pasif kalınması riskini barındırmaktadır. Bu doğrultuda Demol ve arkadaşları (2020), öğretmenin sessiz kalmasının ya da yalnızca mağdur öğrenciyi teselli etmekle yetinmesinin, öğrenciler tarafından 'zorbalığın ciddiye alınmadığı' şeklinde yorumlanabildiğini ortaya koymuştur. Bu durum, eğitimcilerin sahip olduğu empatik duyarlılığın açık, net ve görünür bir müdahale biçimiyle desteklenmediği sürece sınırlı bir etki yaratabileceğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde disiplinci tutum puanlarının ($\bar{X} = 11,19$) ölçek orta noktasına yakın bir düzeyde seyrettiği görülmektedir. Katılımcıların disiplinci tutumunun görece yüksek olması, Dawes ve arkadaşlarının (2024) tanımladığı cezalandırma ya da disipline etme temelli tepkilerle örtüşmektedir. Elde edilen tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, etkili bir zorbalıkla mücadele sürecinde insancıl yaklaşımın mutlaka kararlı bir disiplin anlayışı ve kurumsal destek mekanizmalarıyla dengelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumları incelendiğinde, cinsiyet, kıdem ve ebeveynlik durumu gibi demografik değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Bu bulgu, alan yazındaki bazı güncel çalışmalarla dikkat çekici bir tezatlık oluşturmaktadır. Örneğin, Rohman ve ark. (2025) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin zorbalık farkındalığı üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu ve kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına oranla anlamlı derecede daha yüksek farkındalık puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırmada cinsiyet temelli bir farkın çıkmaması, örneklemi oluşturan eğitimcilerin zorbalık konusunu kişisel rollerinden ziyade, ortak bir mesleki etik ve kurumsal bir sorumluluk olarak içselleştirdiklerine işaret ediyor olabilir.

Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri de mesleki kıdem değişkeninde gözlemlenmiştir. Katılımcıların yaklaşık %70'inin 12 yıl ve üzeri, özellikle %40'ının ise 20 yılın üzerinde bir deneyime sahip olduğu göz önüne alındığında, kıdem bazında tutumlarda anlamlı bir farklılaşma görülmemesi alan yazın açısından oldukça önemlidir. Bu durum, Rohman ve ark. (2025) çalışmasındaki "yaşın ve mesleki sürenin farkındalığı doğrudan değiştirmedir" bulgusuyla paralellik gösterse de genel akademik beklentiyle çelişmektedir. Normal şartlarda mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin zorbalık vakalarını tespit etme ve müdahale etme becerilerinin gelişmesi beklenirken, bu bulgu, zorbalıkla mücadelenin sadece "tecrübe" ile değil, güncel ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gereken dinamik bir alan olduğunu kanıt niteliğindedir. Öte yandan, bu sonuçlar, mesleki kıdem arttıkça artan tükenmişlik hissinin zorbalığa müdahale isteğini azaltabileceğini ileri süren Swift ve arkadaşlarının (2017) bulgularıyla da örtüşmemektedir. Mevcut veriler, örneklemdeki kıdemli eğitimcilerin uzun çalışma yıllarına ve olası mesleki yorgunluğa rağmen zorbalık karşıtı duyarlılıklarını ve müdahale motivasyonlarını koruduklarını göstermektedir. Bu direnç, öğretmen tutumlarının yalnızca bireysel demografik özelliklerle veya çalışma süresiyle değil; okul iklimi, kurumsal destek mekanizmaları ve eğitim politikalarının sunduğu bağlamsal olanaklarla bütünleşik bir şekilde şekillendiğini düşündürmektedir.

Kapsayıcı eğitim felsefesi temelinde öğretmenin tutumu, öğrencilerin okul aidiyetini ve güven duygusunu inşa eden en temel unsurdur. Kapsayıcı bir zihniyete sahip eğitimciler, zorbalığını bireysel bir sürtüşmeden ziyade, öğrencinin eğitime katılımını ve sosyal gelişimini engelleyen sistemik bir engel olarak tanımlarlar. Bu bağlamda, zorbalığı bir "grup dinamiği" olarak ele alan Finlandiya kökenli KiVa (Kiusaamista Vastaan/Zorbalığa Karşı) (Salmivalli ve ark., 2011) gibi uluslararası modellerin başarısı, müdahalenin sistematik olması gerektiğini kanıtlamaktadır. Uluslararası modellerin yanı sıra, Türkiye'nin okul iklimine özgü geliştirilen yerel müdahale programları da stratejik bir öneme sahiptir. Bu noktada, alan yazında ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin müdahale kapasitelerini güçlendirmeye odaklanan "Akran Zorbalığı Önleme Modülü" (Özbek ve Taneri, 2022), bu ihtiyaca yanıt veren somut bir uygulama örneği teşkil etmektedir. Söz konusu modül, yalnızca kuramsal bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, yaratıcı drama ve bibliyoterapi gibi interaktif yöntemleri temel alan 'problem odaklı' ve 'uygulamalı' bir model sunmaktadır. Bu yönüyle modül, sadece öğretmenlerin müdahale becerilerini geliştirmekle kalmamakta; aynı zamanda

zorbalığın yarattığı sistemik engelleri aşarak öğrencilerin okula aidiyetini güçlendirmeyi, sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeyi ve eğitim sürecine tam katılımlarını güvence altına almayı hedeflemektedir.

Söz konusu araştırmalarda da vurgulandığı üzere, bu tür deneyimsel yöntemlerin kullanılması, öğretmenlerin müdahale becerilerini geliştirmede geleneksel eğitimlere oranla çok daha etkili sonuçlar vermektedir. Bu doğrultuda hem evrensel ilkeleri gözeten hem de yerel okul kültürüne uyum sağlayan bütüncül müdahale modellerinin ulusal ölçekte yaygınlaştırılması; öğretmenlerin müdahale kapasitelerinin güçlendirilmesi ve güvenli bir okul atmosferinin oluşturulması açısından stratejik bir gerekliliktir.

Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin zorbalığın tanımına ilişkin bilgi düzeylerinin, akran zorbalığına yönelik tutumlarını anlamlı biçimde farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, zorbalıkla mücadelede bilişsel farkındalığın tek başına tutumsal bir dönüşüm yaratmadığını; öğretmen tutumlarının daha çok deneyim, okul iklimi, yönetsel destek ve müdahaleye ilişkin öz yeterlik algıları gibi çok boyutlu ve bağlamsal etmenler tarafından şekillendiğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumlarını anlamaya ve geliştirmeye yönelik yaklaşımların yalnızca bilgi aktarımına dayalı çerçevelerle sınırlı kalmaması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle yürütülecek hizmet içi eğitimlerin içeriğinin yeniden ele alınması önem taşımaktadır. Söz konusu eğitimlerin yalnızca kuramsal bilgi sunan yapıların ötesine geçerek özellikle dolaylı zorbalığı tanıma ve doğrudan müdahale becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı ve deneyim temelli bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin müdahale kararlılığının artırılabilmesi için bireysel eğitimlerin tek başına yeterli olmadığı; okul yöneticilerinin desteğiyle öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını koruyan ve tükenmişliği azaltmayı hedefleyen kurumsal mekanizmaların güçlendirilmesinin kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Okullarda zorbalıkla mücadelede, yalnızca yazılı kurallarla sınırlı kalan yaklaşımlar yerine, günlük okul yaşamında karşılık bulan ve paylaşılan bir “sıfır hoşgörü” kültürünün oluşturulması ve bu süreçte özellikle seyirci konumundaki öğrencilerin aktif sorumluluk almalarının teşvik edilmesi stratejik bir öncelik olarak değerlendirilmelidir.

Araştırma grubunda yer alan rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarının rol ve işlevleri öğretmenlerin rol ve işlevlerinden önemli ölçüde farklılaşmakla birlikte, bu çalışma kapsamında söz konusu iki meslek grubunun tutum ve müdahale biçimleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmemiştir. Rehberlik ve psikolojik danışma uzmanları zorbalıkla mücadelede hem sınıf içi müdahalelerle hem de psikososyal destek sunma, önleyici programlar geliştirme, kriz müdahalesi yürütme ve öğrenci ilişkilerini onarıcı biçimde yeniden yapılandırma gibi çok katmanlı sorumluluklar üstlenmektedir. Bu bağlamda, bu grubun zorbalığa yönelik tutumları ve müdahale yaklaşımlarının öğretmenlerin tutum ve uygulamalarından farklılaşan özgün bir mesleki çerçeve içinde ele alınması alan yazına önemli katkılar sunacaktır.

Elde edilen sonuçlar, araştırmanın yöntemsel doğasından kaynaklanan bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle verilerin katılımcı beyanına dayalı olarak toplanmış olması, sosyal beğenirlik yanlılığı riskini beraberinde getirmektedir. Çalışmada anonimlik ve gönüllülük esas alınmış olsa da katılımcıların zorbalık gibi toplumsal olarak onaylanmayan davranışlara yönelik tutumlarını beyan ederken sosyal onay arayışı içinde olmaları, bulguların tarafsızlığını etkilemiş olabilecek bir potansiyel risk faktörüdür. Ayrıca, araştırmanın nicel bir desenle yürütülmüş olması, öğretmenlerin zorbalık olayları karşısındaki anlık reflekslerini ve tutumlarının arkasındaki derinlemesine motivasyonları anlamlandırmayı sınırlamıştır.

Bununla birlikte, elde edilen bulguların genellenebilirliği araştırmanın yürütüldüğü örneklemin özellikleri ile sınırlıdır. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmaların farklı bölgelerde, farklı okul türlerinde

ve daha çeşitli örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesi, elde edilen bulguların geçerlik ve kapsamını güçlendirecektir.

Bu doğrultuda, gelecek araştırmalarda öğretmenlerin tutumlarının nitel gözlemler ve derinlemesine görüşmelerle desteklenmesi, müdahale davranışlarının fiilî boyutunun daha nesnel ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. Gelecek araştırmaların öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini doğrudan gözlemleyen boylamsal ve karma desenlerle kurgulanması, alan yazındaki boşluğun doldurulmasına ve kuramsal tartışmaların somut kanıtlarla zenginleştirilmesine önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99.
- Babahanoğlu, R., & Aslan, Ö. (2026). Çocuklarda akran zorbalığının araştırılması: Öğretmenlerin durum değerlendirmesi. *Millî Eğitim*, 55(249), 97–122. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1633517>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bauman, S., & Del Río, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231.
- Cui, G.Y., Guo, F.Y., Fu, R.-H., & Wu, Y.S. (2025). Perceived teachers' responses to bullying and bullying behavior: The longitudinal mediational role of anti-bullying attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/08862605251368812>
- Çalışkan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., & Öztürk, A. (2019). Peer bullying in the preadolescent stage: Frequency and types of bullying and the affecting factors. *Journal of Pediatric Research*, 6(3), 169–179. <https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2018.26576>
- Da, Q., Huang, J., Peng, Z., Chen, Y., & Li, L. (2023). Did the prevalence of traditional school bullying increase after COVID-19? Evidence from a two-stage cross-sectional study before and during COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 143, 106256. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106256>
- Dawes, M., Malamut, S. T., Guess, H., & Lohrbach, E. (2024). Teachers' attitudes toward bullying and intervention responses: A systematic and meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 36(4), 122.
- Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived teacher responses to bullying influence students' social cognitions. *Frontiers in Psychology*, 11, 592582.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Giannakopoulos, G., Zaravinos-Tsakos, F., Mastrogiannakou, M., Sourander, A., & Kolaitis, G. (2025). Changes in bullying experiences and mental health problems among adolescents before and after the COVID-19 pandemic in Greece. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(4), 497. <https://doi.org/10.3390/ijerph22040497>
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441–455.
- Hill R. M., Mellick W., Temple J. R., & Sharp C. (2017). The role of bullying in depressive symptoms from adolescence to emerging adulthood: A growth mixture model. *Journal of Affective Disorders*, 207, 1–8.
- Hinduja S., & Patchin J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18, 333–346.

- Jacobsen K. E., & Bauman S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 2156759X0701100101.
- Martínez-Carrera, S., Sánchez-Martínez, C., Martínez-Carrera, I., & Dieguez, M. Á. D. (2024). Teachers' perceptions and position regarding the problem of bullying and its socio-educational prevention. *Behavioral sciences*, 14(3), 229.
- Mahon, J., Packman, J., & Liles, E. (2023). Preservice teachers' knowledge about bullying: Implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(4), 642–654. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1852483>
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2019). Witnessing bullying at school: The association between being a bystander and anxiety and depressive symptoms. *School Mental Health*, 11, 454–463.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76.
- Newman, R. S., Murray, B., & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.398>
- O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 870–880.
- Olweus, D. (1987). School-yard bullying: Grounds for intervention. *School Safety*, 6(1), 4–11.
- Özbek, Ö. Y. & Taneri, P. O. (2022). İlkokullar İçin Akran Zorbalığı Önleme Modülünün Tanıtımı. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Parlak, R., Çalışkan, M., Özdemir, M. H., & Çalım, H. (2024). Akademik başarıda siber zorbalık. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 230–237.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4. baskı). Free Press.
- Rohman, F., Putri, L. I., Sa'idah, N., Ghoni, A. A., & Farida, Y. E. (2025). How age and gender shape teachers' awareness of bullying in schools. In A. S. Akbar, M. R. Musfiroh, M. Qomaruddin, M. R. Roosdhani, H. Mubarak, & N. Sofiana (Eds.), *Proceedings of the Jepara International Conference on Education and Social Science 2024 (JIC 2024)* (Vol. 962). Springer Nature.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Swift, L. E., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., Grassetti, S. N., Smith, M. A., & Morrow, M. T. (2017). Teacher factors contributing to dosage of the KiVa anti-bullying program. *Journal of School Psychology*, 65, 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.005>
- Taneri, P. O., Özbek, Ö. Y., & Akduman, N. (2021). In-service teacher training program development study to prevent peer bullying. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 147-166.
- Talu, E., & Gümüş, G. (2022). Türkiye'de akran zorbalığının ergenler arasında yaygınlığının incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1673-1682.
- Ttofi, 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>

- van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: An explorative study. *The Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43–69. <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>
- World Health Organization Regional Office for Europe. (2024, March 27). One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study.
- Yeşilyaprak, B., & Dursun-Balanuye, İ. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38–48.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoon, J. S., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, 53(4), 308–314.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' beliefs and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Young, E., McCain, J. L., Mercado, M. C., Ballesteros, M. F., Moore, S., Licitis, L., Stinson, J., Jones, S. E., & Wilkins, N. J. (2024). Frequent social media use and experiences with bullying victimization, persistent feelings of sadness or hopelessness, and suicide risk among high school students. *Youth Risk Behavior Survey, United States, 2023. MMWR Supplements*, 73(4), 23–30.

Finansman: Bu çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından finanse edilmemiştir.

Çıkar Çatışması: Makalede herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Hakem Değerlendirmesi: Bağımsız, çift-kör hakemlik.

Yapay Zekâ Beyanı: Bu çalışmanın metin yazımı ve veri analizi süreçlerinde yapay zekâ kullanılmamıştır. Ancak, makalede yer alan grafik/görsellerin tasarımı ve geliştirilmesi sürecinde yapay zekâ araçlarından yararlanılmıştır.

Funding: This study received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Conflicts of interest: The authors declare that there are no potential conflicts of interest.

Peer Review: External, double-blind

AI Statement: The authors declare that no generative AI or AI-assisted technologies were used in the writing or data analysis process of this manuscript. AI tools were utilized solely for the generation and enhancement of the visual materials/figures presented in the study.