

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AKRAN ZORBALIĞINA YÖNELİK ALGILARI VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİ *

Semihcan İŞYAR**, Osman ASLAN***

Makale Geliş Tarihi: 20.05.2026

Makale Kabul Tarihi: 22.08.2026

Özet

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin algıları ile ilkökul ortamlarında karşılaştıkları zorbalık vakalarına yönelik müdahale stratejilerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Ağrı ili merkez ve ilçelerinde görev yapan, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 59 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama süreci, yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş; kodlama süreci sonunda tema ve kategoriler oluşturularak frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin akran zorbalığını çoğunlukla fiziksel ve sözel davranışlar üzerinden tanımladıklarını, ancak ilişkisel ve siber zorbalık gibi örtük türlere yönelik farkındalıklarının daha sınırlı olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin müdahalelerinde empati geliştirme, sözlü uyarı, veli iş birliği ve rehberlik servisine yönlendirme gibi yöntemleri benimsedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca aile kaynaklı sorunlar, kalabalık sınıflar ve yetersiz rehberlik hizmetleri mücadele sürecinde önemli engeller olarak öne çıkmıştır. Sonuç olarak, akran zorbalığıyla etkili mücadelenin okul, aile ve uzman iş birliğine dayalı bütüncül ve sistematik yaklaşımlarla mümkün olduğu değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, sınıf öğretmenliği, müdahale biçimleri, zorbalıkla mücadele.

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF PEER BULLYING AND INTERVENTION METHODS

*Araştırma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen proje doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

**Lisans Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, isyarsemih94@gmail.com, ORCID: 0009-0004-0361-0821

*** Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü oaslan@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0909-7043

Abstract

This study aimed to examine primary school teachers' perceptions of peer bullying and their intervention strategies for bullying cases encountered in primary school settings. The study was conducted using a phenomenological design, a qualitative research method. The sample consisted of 59 primary school teachers working in the central district and sub-districts of Ağrı province, selected using a purposive sampling method. Data were collected through face-to-face interviews using a 7-question semi-structured interview form developed by the researchers. The obtained data were analyzed using content analysis techniques; after the coding process, themes and categories were created, and frequency and percentage distributions were calculated. The findings showed that teachers mostly defined peer bullying through physical and verbal behaviors, but their awareness of implicit types such as relational and cyberbullying was more limited. It was determined that teachers adopted methods such as developing empathy, verbal warnings, parental cooperation, and referral to guidance services in their interventions. In addition, family-related problems, crowded classrooms, and inadequate guidance services emerged as significant obstacles in the struggle against bullying. In conclusion, it was determined that effective combat against peer bullying is possible through holistic and systematic approaches based on collaboration between schools, families, and professionals.

Keywords: Peer bullying, classroom teaching, intervention methods, combating bullying.

1. GİRİŞ

Akran ilişkileri, çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmelerine ve duygu ile düşüncelerini sosyal bağlam içinde düzenlemeyi öğrenmelerine katkı sağlayan önemli yaşantılar sunmaktadır. Özellikle okulun ilk yıllarında kurulan akran ilişkilerinin, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyebilme ve okul ortamına uyum süreçlerini kolaylaştırabilme potansiyeline sahip olduğu belirtilmektedir (Erten, 2012; Toplu, 2022). Bu yönüyle akran ilişkilerinin niteliği, çocukların genel iyilik hâli ve akademik uyumlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, akran etkileşimleri her zaman olumlu yaşantılarla sınırlı kalmamakta; bazı durumlarda çocuklar açısından psikososyal riskler barındıran deneyimlere de dönüşebilmektedir (Rubin vd., 2015).

Bu riskli deneyimlerin başında akran zorbalığı gelmektedir. Okullarda zorbalık ve akran mağduriyeti, farklı ülkelerde çocukları ve ergenleri etkileyebilen önemli sosyal sorunlar arasında yer almaktadır. Zorbalığın bireysel ve toplumsal düzeyde çeşitli sonuçlar doğurabildiği ve bu durumun son yıllarda medya, kamuoyu, eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcıların konuya yönelik ilgisini artırdığı ifade edilmektedir (Phillips, 2007). Küresel ölçekte yayımlanan raporlar, zorbalığın ülkeler arasında değişen oranlarda görülebildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim UNESCO tarafından yayımlanan Okul Şiddeti ve Zorbalık: Küresel Durum Rapor (School Violence and Bullying: Global Status Report)'unda çocuk ve ergenlerin %10'dan azı ile %60'tan fazlasının yaşamlarının bir döneminde zorbalık deneyimi bildirdiği rapor edilmiştir (UNESCO, 2017).

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, akran zorbalığının ulusal ölçekte de dikkate değer bir olgu olduğu görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK (2022) tarafından gerçekleştirilen Çocuk Araştırması bulgularına göre, 6–17 yaş grubundaki çocukların yaklaşık %13,8'i ayda birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Ayrıca çocukların alay edilme, dışlanma ve kasıtlı olarak rahatsız edilme gibi zorbalık türlerini deneyimledikleri ifade edilmektedir (TÜİK, 2022). Küresel ve ulusal bulgular birlikte ele alındığında, zorbalığın farklı kültürel bağlamlarda değişen düzeylerde görülmekle birlikte, okul ortamlarında üzerinde önemle durulması gereken bir sorun alanı olduğu söylenebilir.

Çocuklar günün önemli bir bölümünü okulda geçirmekte ve bu süreçte akranlarıyla yoğun biçimde etkileşim kurmaktadır. Bu nedenle okul ortamı, çocukların akranlarıyla etkileşimlerinin ve buna bağlı olarak akran ilişkilerinin önemli ölçüde şekillendiği bir sosyal çevre niteliğindedir. Ancak okullar, sosyal, kültürel ve davranışsal birçok değişkenin bir arada bulunduğu karmaşık yapılar olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, bir yandan olumlu sosyal deneyimlerin gelişimini desteklerken, diğer yandan saldırganlık, tehdit ve güç dengesizliği gibi unsurların ortaya çıkmasına da zemin hazırlayabilmektedir. Bu bağlamda akran zorbalığı, okul ortamlarında sıklıkla karşılaşılan önemli bir olgu olarak öne çıkmaktadır. Olweus'a (1993) göre akran zorbalığı, bir çocuğun kendisini savunmakta zorlandığı durumlarda, başka bir çocuk ya da çocuk grubu tarafından kasıtlı ve tekrar eden biçimde zarar görmesi ya da incitilmesi olarak tanımlanmaktadır.

Akran zorbalığı yalnızca zorba ve mağdur arasındaki ikili bir etkileşim olarak değil, çok boyutlu bir sosyal süreç olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte zorba ve mağdurun yanı sıra yardımcı, pekiştirici, savunucu ve izleyici gibi farklı rollerin de etkili olduğu belirtilmektedir (Salmivalli vd., 1997). Ayrıca zorbalığın yalnızca fiziksel ve sözel biçimlerle sınırlı olmadığı; ilişkisel zorbalık gibi daha dolaylı ve fark edilmesi güç türlerinin de yaygın olabildiği ifade edilmektedir (Crick vd., 1997; Griffin ve Gross, 2004). Bu durum, zorbalığın okul ortamında tespit edilmesini ve müdahale edilmesini güçleştirebilmektedir.

Zorbalığın çocuklar üzerindeki etkilerinin anlaşılmasında, zorbalığın türü, sıklığı ve mağduriyetin niteliği gibi değişkenlerin dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Rigby (2003), bu değişkenlerin zorbalığın kısa ve uzun vadeli sonuçlarının değerlendirilmesinde belirleyici olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca alanyazında, zorbalığın en sık görüldüğü ortamlar arasında sınıflar, okul koridorları ve okul bahçelerinin yer aldığı; oyun alanları ve diğer sosyal alanların da riskli ortamlar olarak değerlendirildiği belirtilmektedir (Kristensen ve Smith, 2003; Rigby ve Johnson, 2005). Bu bulgular, öğretmenlerin okul içi gözlem ve müdahale rollerinin önemine işaret etmektedir.

Akran zorbalığını anlamaya ve önlemeye yönelik çalışmalarda, ekolojik sistem yaklaşımının önemli bir kuramsal çerçeve sunduğu ifade edilmektedir. Bronfenbrenner'in (1994) ekolojik sistemler kuramı, zorbalık davranışının yalnızca bireysel özelliklerle değil; aile, akran grubu, okul ve daha geniş toplumsal bağlamların etkileşimiyle şekillendiği öne sürülmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, çocukların günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okul ortamında, zorbalık davranışlarının fark edilmesi ve bu davranışlara yönelik müdahalelerin geliştirilmesinde kilit aktörler arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin algılarını incelemek ve ilkökul ortamlarında karşılaşılan zorbalık olaylarına yönelik kullandıkları müdahale stratejilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma, öğretmenlerin akran zorbalığını nasıl kavramsallaştırdıklarını, bu tür olaylarla ne sıklıkla karşılaştıklarını ve zorbalık durumlarında hangi müdahale yöntemlerini tercih ettiklerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, okul temelli zorbalık önleme çalışmalarına ve öğretmenlere yönelik mesleki destek programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri akran zorbalığını nasıl tanımlamaktadır?
2. Sınıf öğretmenleri akran zorbalığı durumlarında hangi müdahale yöntemlerini kullanmaktadır?
3. Öğretmenlerin zorbalıkla mücadele sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede ebeveyn iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlere yönelik zorbalıkla mücadele eğitimlerine ilişkin beklentiler nelerdir?
6. Öğrencilerde zorbalık karşıtı bilinç oluşturmak için okul ortamında hangi uygulamalar önerilmektedir?
7. Öğretmenlere göre okulda zorbalıkla mücadelede en önemli adım nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Metodolojisi

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin algıları ve müdahale yöntemleri incelenmiştir. Araştırma, söz konusu olguyu öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açıları doğrultusunda derinlemesine ele almak amacıyla nitel araştırma yaklaşımına dayalı fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini ve algılarını anlamak için uygun bir yaklaşımdır (Tekindal ve Arsu, 2020). Fenomenolojik yaklaşım, sınıf öğretmenlerinin sınıftaki zorbalık olaylarıyla ilgili yaşanmış deneyimlerini, inançlarını ve uygulamalarını elde etmeyi amaçladığı için bu araştırma için özellikle uygundur. Nitel metodoloji, atılımcıların öznel bakış açılarının derinlemesine anlaşılmasına olanak tanıyarak, öğretmenlerin öğrencileri arasındaki zorbalığı nasıl tanımladıkları ve ele aldıklarına dair zengin içgörüler sağlar.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini, Ağrı ili merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan 59 ilköğretim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü eğitim ortamı, yerel bağlama özgü sosyokültürel özellikleri ve bu özelliklerin öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve müdahale yaklaşımlarını şekillendirebilme potansiyeli nedeniyle tercih edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı ve problem durumu dikkate alınarak, sınıf ortamında akran zorbalığı vakalarıyla karşılaşmış ve bu tür durumlara yönelik müdahale deneyimine sahip sınıf öğretmenlerinin araştırmaya dâhil edilmesine öncelik verilmiştir.

Katılımcıların seçiminde, araştırma konusu açısından deneyim sahibi olmalarının yanı sıra, öğretmenlerin farklı mesleki ve eğitimsel özelliklere sahip olmalarına da dikkat edilmiştir. Bu kapsamda farklı mesleki kıdem sürelerine, eğitim düzeylerine ve hizmet içi eğitim deneyimlerine sahip öğretmenlere ulaşılmaya çalışılarak, akran zorbalığına ilişkin algı ve müdahale yöntemlerindeki çeşitliliğin ortaya konulması amaçlanmıştır. Dolayısıyla katılımcıların belirlenmesinde hem araştırma konusu ile doğrudan ilişkili deneyim hem de katılımcı çeşitliliği temel alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılım

Cinsiyet	f	%
Kadın	38	64,41
Erkek	21	35,59
Toplam	59	100
Yaş aralığı	f	%
20-25	13	22,04
26-30	23	38,98
31-35	6	10,17
36-40	7	11,86
41 yaş ve üzeri	10	16,95
Toplam	59	100
Kıdem Yılı	f	f
1-5 yıl	35	59,32
6-10 yıl	8	13,56
11-15 yıl	2	3,39
16 yıl ve üzeri	14	23,73
Toplam	59	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 59 sınıf öğretmenin yaşı ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklı özellikler gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımında en yüksek oranı %38,98 ile 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden oluştuğu bu grubu %22,04 ile 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler izlemektedir. Daha ileri yaş gruplarında ise katılım oranlarının görece azaldığı dikkat çekmektedir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%59,32) 1-5 yıl arası deneyime sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %23,73'tür.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın yürütülmesinden önce, etik ilkelere uygunluğu sağlamak amacıyla gerekli izinler alınmış ve 29.05.2025 tarihli karar ile Ağrı Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından etik kurul onayı temin edilmiştir. Etik kurul izni kapsamında, çalışma sürecinde katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmeleri, kişisel verilerinin gizliliğinin korunması ve araştırma etiğine uygun biçimde veri toplanması hususlarına özen gösterilmiştir.

Etik kurul onayının ardından, araştırmaya ilişkin veriler Haziran ve Temmuz ayları içerisinde Ağrı ili merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 59 sınıf öğretmeninden sistematik bir biçimde toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni fenomenolojik desendir. Veri toplama aracı olarak ise yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde, katılımcılarla önceden randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda veya kendilerinin uygun gördükleri ortamlarda yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, görüşmelere katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiş ve sözlü

onamları alınmıştır. Görüşmeler sırasında sorular araştırmacı tarafından aynı sırayla yöneltilmiş, katılımcıların verdikleri yanıtlar yazılı notlar alınarak ve katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı yoluyla kayıt altına alınmıştır. Görüşme kayıtları daha sonra yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecinde kullanılmıştır. Veri toplama süreci boyunca katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

2.3.1. Görüşme Formu Soruları

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle araştırmanın amacı, problem durumu ve ilgili alanyazın doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formunun araştırmanın amacıyla uyumu, soruların açıklığı, anlaşılabilirliği ve kapsam açısından uygunluğunu değerlendirmek amacıyla alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, görüşme formunda yer alan sorular yeniden değerlendirilmiş; üç soruda ifade ve içerik açısından değişiklik yapılmış, araştırmanın amacıyla doğrudan örtüşmediği değerlendirilen bir madde ise formdan çıkarılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiş ve yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Böylece görüşme formunun araştırmanın amacı, kapsamı ve katılımcıların deneyimlerini ortaya çıkarmaya uygunluğu güçlendirilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Akran zorbalığı ile ilgili sizin tanımınız nedir? Bu kavramı nasıl açıklarsınız?
2. Sınıfınızda öğrencileriniz akran zorbalığı yaptığında, genellikle nasıl bir yaklaşım sergiliyorsunuz? Hangi müdahale yöntemlerini kullanıyorsunuz?
3. Zorbalıkla mücadele ederken karşılaştığınız başlıca zorluklar nelerdir?
4. Zorbalıkla mücadelede ebeveynlerin rolü hakkında ne düşünüyorsunuz? Ebeveynlerle işbirliği yaparken yaşadığınız zorluklar nelerdir?
5. Zorbalıkla ilgili öğretmenlere yönelik hangi tür eğitimlerin daha etkili olacağını düşünüyorsunuz?
6. Öğrencilerde zorbalığa karşı bilinç oluşturmak için okulda neler yapılabilir?
7. Okulda zorbalıkla mücadelede sizin için en önemli adım nedir?

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan sistematik bir yöntem olan içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, veriler içerisinde yer alan kavramların ve temaların belirlenmesine, benzer anlamlara sahip ifadelerin belirli kategoriler altında toplanmasına ve elde edilen bulguların sistematik biçimde yorumlanmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda içerik analizi, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tanımları, uyguladıkları müdahale stratejileri ve karşılaştıkları güçlükler gibi

araştırmanın temel odak alanlarına ilişkin görüşlerin temalar altında incelenmesi açısından uygun bir yöntem olarak tercih edilmiştir.

Yüz yüze görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı aracılığıyla elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından kelimesi kelimesine yazıya aktarılmış ve her bir katılımcının görüşü yazılı hâle getirilerek analiz sürecine uygun duruma getirilmiştir. Ses kaydı alınmayan görüşmelerde ise görüşme sırasında tutulan yazılı notlar veri setine dâhil edilmiştir. Yazıya aktarılan tüm veriler, katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutularak kodlanmıştır (Ö1, Ö2, ...).

Anlamlı ifadeler belirlenerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, belirlenen temalar ve alt temalar doğrultusunda düzenlenmiş; temaların verideki görülme sıklıkları dikkate alınarak frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Son aşamada ise elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanarak literatürle ilişkilendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığını tanımlamalarına ilişkin görüşleri, tema ve kategoriler hâlinde düzenlenmiş olup Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tanımları ve açıklamaları

Tema	Kategori	f	%
Zorbalığın Tanımsal Unsurları	Tekrarlayan Davranış	14	7,33
	Güç Dengesizliği	11	5,76
	Kasıtlılık (Bilerek Zarar Verme)	13	6,81
	Olumsuz Davranışlar Bütünü (Genel Tanım)	19	9,95
Zorbalık Türleri	Fiziksel Zorbalık	35	18,32
	Sözel Zorbalık	27	14,14
	Sosyal/Duygusal Zorbalık	24	12,57
	Psikolojik Baskı	21	10,99
	Siber Zorbalık	3	1,57
Algısal Yaklaşım	Sosyal Problem Olarak Görme	9	4,71
	Okul İçi Disiplin Sorunu Olarak Görme	6	3,14
Kaynak Faktörler	Aile Kaynaklı (İlgisizlik, İletişim Eksikliği)	4	2,09
	Bireysel Özellikler (Empati Eksikliği, Saldırganlık)	5	2,62
Toplam		191	100

Not: Katılımcıların görüşleri birden çok kategoride yer aldığı için frekans sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tanımları ve açıklamalarına yönelik görüşleri tema ve kategoriler altında sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin akran zorbalığını en fazla “fiziksel zorbalık” (%18,32), “sözel zorbalık” (%14,14) ve “sosyal/duygusal zorbalık” (%12,57) kategorileri kapsamında ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında “psikolojik baskı” kategorisi %10,99 oranında belirtilirken, “siber zorbalık” kategorisi %1,57 ile en düşük orana sahip olmuştur. Zorbalığın tanımsal unsurlarına ilişkin görüşlerde ise öğretmenler akran zorbalığını “olumsuz davranışlar bütünü”

(%9,95), “tekrarlayan davranış” (%7,33), “kasıtlılık” (%6,81) ve “güç dengesizliği” (%5,76) kavramlarıyla açıklamışlardır. Algısal yaklaşım temasında öğretmenlerin bir kısmı akran zorbalığını “sosyal problem” (%4,71) ve “okul içi disiplin sorunu” (%3,14) olarak değerlendirmiştir. Kaynak faktörler temasında ise “bireysel özellikler” (%2,62) ve “aile kaynaklı etkenler” (%2,09) kategorilerine ilişkin görüşler yer almıştır. Toplam frekansın katılımcı sayısından fazla olması, öğretmenlerin görüşlerinde birden fazla kategoriye ilişkin ifade kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin, sınıf ortamında karşılaşılan akran zorbalığı durumlarına yönelik benimsedikleri yaklaşımlar ve uyguladıkları müdahale yöntemlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik müdahale biçimlerine ilişkin görüşleri, tema ve kategoriler çerçevesinde ele alınmış ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Akran zorbalığı durumlarında öğretmenlerin sergilediği yaklaşımlar ve kullandıkları müdahale yöntemleri

Tema	Kategori	f	%
Önleyici ve Eğitici Yaklaşım	Empati geliştirme	12	12.5
	Farkındalık oluşturma	9	9.4
	Sınıf içi etkinlikler	7	7.3
Olay Anında Müdahale	Sözlü uyarı	14	14.6
	Tarafları ayırma	8	8.3
	Duygularını dinleme	5	5.2
	Arabuluculuk ve barıştırma	6	6.2
Destek ve Yönlendirme	Rehber öğretmene yönlendirme	10	10.4
	Veli ile iletişim	11	11.5
	Uzman desteği alma	4	4.2
Yaptırım ve Disiplin Uygulamaları	Ceza (uyarı, yazılı işlem)	7	7.3
	Ödül-ceza sistemi	3	3.1
Toplam		96	100

Not: Katılımcıların görüşleri birden çok kategoride yer aldığı için frekans sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin akran zorbalığı durumlarında hem önleyici hem de müdahaleye yönelik çok yönlü stratejiler kullandıkları görülmektedir. Önleyici ve eğitici yaklaşımlar kapsamında en sık kullanılan yöntem “empati geliştirme”dir (%12,5). Bunu farkındalık çalışmaları (%9,4) ve sınıf içi etkinlikler (%7,3) izlemektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin zorbalığı yalnızca olay gerçekleşikten sonra değil, öncesinde de eğitimsel süreçlerle yönetmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Olay anındaki müdahalelere ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en sık sözlü uyarı (%14,6) yöntemine başvurdukları görülmektedir. Bunun yanı sıra, tarafları ayırma (%8,3), arabuluculuk/barıştırma (%6,2) ve öğrencilerin duygularını dinleme (%5,2) gibi ilişki ve iletişim temelli müdahalelerin de kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin olay anında müdahale sürecini yönetmek amacıyla hızlı uygulanabilen ve doğrudan müdahaleye dayalı yöntemleri daha sık tercih ettiklerine işaret etmektedir.

Destek ve yönlendirme kategorisinde ise veli ile iletişim (%11,5) ve rehber öğretmene yönlendirme (%10,4) öne çıkmaktadır. Uzman desteği alma (%4,2) ise daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum, öğretmenlerin gerektiğinde okul dışı ve okul içi destek mekanizmalarını devreye soktuklarını ancak uzman desteğinin daha sınırlı başvurulmuş bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Yaptırım ve disiplin uygulamalarında en sık kullanılan yöntemler arasında ceza/uyarı (%7,3) yer almakta, ödül-ceza sistemi ise düşük düzeyde kullanılmaktadır (%3,1). Bu bulgu, öğretmenlerin disiplin yaklaşımlarını ikinci planda tuttuğunu, daha çok önleyici ve eğitici yöntemlere ağırlık verdiklerini göstermektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, zorbalıkla mücadele sürecinde karşılaştıkları başlıca zorluklara ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri, tema ve kategoriler hâlinde düzenlenerek Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Zorbalıkla mücadele sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar

Tema	Kategori	f	%
Veli/Aile Kaynaklı Zorluklar	Velinin kabul etmemesi, aile desteği eksikliği, aile tutumları, veli çatışması vb.	26	42.62
Öğrenci Kaynaklı Zorluklar	Zorbalığı kabul etmeme, farkında olmama, umursamama, tehdit vb.	13	21.31
Çevresel/Okul Kaynaklı Zorluklar	Kalabalık sınıf, rehberlik desteği eksikliği, çevresel koşullar vb.	17	27.87
Zorluk Yaşamayanlar	Herhangi bir sorun yaşamayanlar	5	8.20
Toplam		61	100

Not: Katılımcıların görüşleri birden çok kategoride yer aldığı için frekans sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede en çok veli/aile kaynaklı zorluklar (%42,62) ile karşılaştıkları görülmektedir. Velilerin çocuğunun davranışını kabul etmemesi, aile tutumlarının olumsuz olması veya iletişim eksikliği gibi durumlar, öğretmenlerin müdahalesini doğrudan zorlaştırmaktadır. Bu bulgu, aile iş birliğinin zorbalıkla mücadelede kritik bir faktör olduğunu göstermektedir.

Çevresel/okul kaynaklı zorluklar (%27,87) ikinci sırada yer almakta olup, kalabalık sınıflar, rehberlik servisinin yetersizliği ve olumsuz çevresel koşullar öğretmenlerin zorbalığı kontrol altına alma sürecini güçleştiren önemli faktörlerdir. Bu bulgu, zorbalıkla mücadelenin yalnızca öğretmenin bireysel çabasıyla yürütülemeyeceğini, okulun yapısal düzenlemeler yapmasının gerektiğini göstermektedir.

Öğrenci kaynaklı zorluklar (%21,31) ise öğrencilerin zorbalığı kabul etmemesi, davranışın farkında olmaması ya da tehdit gibi nedenlerle durumu gizlemesi gibi sorunları kapsamaktadır. Bu durum, özellikle dolaylı ve gizli zorbalık biçimlerinin tespit edilmesini güçleştiren bir faktördür.

Buna karşılık öğretmenlerin yalnızca %8,20'si herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Bu oran, zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çoklu güçlüklerle karşılaştığını ve sürecin büyük ölçüde karmaşık olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, zorbalıkla mücadelede ebeveynlerin rolüne ve öğretmen–ebeveyn iş birliği sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin ebeveynlerin rolü ve iş birliği sürecine yönelik görüşleri, tema ve kategoriler altında ele alınmış ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Zorbalıkla mücadelede ebeveynlerin rolü ve öğretmen–ebeveyn iş birliği

Tema	Kategori	f	%
Veli/Aile Kaynaklı Zorluklar	Kabul Etmeme & Savunma	15	25.4
	İlgisizlik & Yetersiz Destek	12	20.3
	Yanlış Tutum & Model Olma	7	11.9
	Şiddet & Hatalı Müdahale	5	8.5
	Bilgi & Farkındalık Eksikliği	4	6.8
Olumlu Veli Yaklaşımı / İşbirliği	Destekleyici ve farkındalıklı veliler	6	10.2
Çocuğun Aileden Yansıyan Davranışları	Evde görülen davranışların tekrarı	7	11.9
Sorun Yaşamayanlar	Herhangi bir sorun yaşamayanlar	3	5.1
Toplam		59	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalıkla mücadele sürecinde en fazla güçlük yaşadıkları alanın veli/aile kaynaklı zorluklar olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bölümü, ebeveynlerin sürece ilişkin tutum ve davranışlarının zorbalıkla mücadelede kritik bir belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Özellikle “kabul etmeme ve savunma” (%25.4) davranışı en yüksek frekansa sahiptir. Bu bulgu, birçok ebeveynin çocuklarının zorbalığa karışmış olabileceğini reddetme eğiliminde olduğunu; durumun ciddiyetini kabul etmedikleri için öğretmenlerle işbirliği sürecinin sekteye uğradığını göstermektedir.

Ebeveyn tutumları içinde ikinci sırada “ilgisizlik ve yetersiz destek” (%20.3) görülmektedir. Bu durum, bazı velilerin okul temelli sorunlara karşı duyarsız kaldıklarını; öğretmenlerin ilettiği problemlere etkin bir şekilde katılım göstermediklerini ortaya koymaktadır. Bu da zorbalığın önlenmesi ve müdahalesinde okul-aile işbirliğini zayıflatarak süreci olumsuz etkilemektedir.

“Yanlış tutum ve model olma” (%11.9) ile “şiddet ve hatalı müdahale” (%8.5) kategorileri, bazı ailelerin çocuklarına olumlu davranış modelleri sunmadığını ve kimi zaman şiddeti meşru bir yöntem olarak gördüklerini göstermektedir. Bu tür aile tutumları, çocuğun okul ortamındaki zorbalık davranışlarını pekiştirebilmekte ve müdahale sürecini zorlaştırmaktadır. Ayrıca “bilgi ve farkındalık eksikliği” (%6.8), birçok velinin zorbalığın ne olduğu, nasıl ayırt edileceği ve nasıl müdahale edilmesi gerektiğine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığını işaret etmektedir.

Öte yandan, katılımcıların bir kısmı “destekleyici ve farkındalıklı veliler” (%10.2) bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, işbirliğine açık, çözüm sürecine aktif katılan ailelerin

fark yaratabildiğini; okul ile ailenin uyumlu çalışmasının zorbalığın azaltılmasında önemli bir avantaj sağladığını göstermektedir.

Zorbalık davranışlarının bir bölümünün “çocuğun aileden yansıyan davranışları” (%11.9) şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu, çocukların evde maruz kaldıkları ya da gözlemledikleri olumsuz davranışların okul ortamına taşınabildiğini; aile içi ilişkilerin çocuğun sosyal davranışlarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, katılımcıların küçük bir bölümü herhangi bir sorun yaşamadığını (%5.1) belirtmiştir. Bu durum, bazı öğretmenlerin daha işbirlikçi velilerle çalıştığını ya da sınıf ortamında zorbalığa ilişkin daha az sorunla karşılaştığını düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin, zorbalıkla mücadelede öğretmenlere yönelik hangi tür eğitimlerin daha etkili olacağına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede etkili olduğu düşünülen eğitim türlerine ilişkin görüşleri, tema ve kategoriler doğrultusunda düzenlenerek Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Zorbalıkla mücadelede öğretmenlere yönelik etkili eğitim türlerine ilişkin görüşler

Tema	Kategori	f	%
Zorbalığı Tanıma ve Farkındalık Eğitimleri	Zorbalık türlerini tanıma ve fark etme	6	8,57
	Akran zorbalığı farkındalığı	5	7,14
	Gerçek olay/vaka analizi	4	5,71
Müdahale ve Önleme Stratejileri	Zorbalığa karşı etkili müdahale yöntemleri	7	10,0
	Kriz/şiddet yönetimi	4	5,71
	Pratik-tepki geliştirme	3	4,29
Uygulamalı ve Atölye Temelli Eğitimler	Drama, tiyatro, rol yapma	4	5,71
	Uygulamalı eğitim/vaka temelli	8	11,44
	Grup çalışmaları	2	2,86
Psikososyal ve İletişim Odaklı Eğitimler	Çocuk psikolojisi ve gelişim	5	7,14
	Empati, duygusal gelişim, kişisel gelişim	4	5,71
	Etkili iletişim, aileyle işbirliği	5	7,14
Seminer, Hizmetiçi ve Kurumsal Eğitimler	Hizmetiçi kurs ve seminerler	6	8,57
	Rehberlik faaliyetleri/uzman desteği	4	5,71
Diğer	Bilmiyorum / Fikrim yok	3	4,30
Toplam		70	100

Not: Katılımcıların görüşleri birden çok kategoride yer aldığı için frekans sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 6’da öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede öğretmenlere yönelik etkili eğitim türlerine ilişkin görüşleri tema ve kategoriler altında sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla “uygulamalı eğitim/vaka temelli eğitimler” (%11,44) ve “zorbalığa karşı etkili müdahale yöntemleri” (%10,0) kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında “zorbalık türlerini tanıma ve fark etme” ile “hizmetiçi kurs ve seminerler” kategorileri %8,57 oranında ifade edilmiştir. “Akran zorbalığı farkındalığı”, “çocuk psikolojisi ve gelişim” ile “etkili iletişim, aileyle işbirliği” kategorileri %7,14 oranında belirtilirken; “gerçek olay/vaka analizi”, “kriz/şiddet yönetimi”, “drama, tiyatro, rol yapma”, “empati, duygusal gelişim, kişisel gelişim” ve “rehberlik faaliyetleri/uzman desteği” kategorileri %5,71 oranında yer almıştır. Ayrıca “pratik-tepki geliştirme” (%4,29), “bilmiyorum/fikrim yok” (%4,30) ve “grup

çalışmaları” (%2,86) kategorileri daha düşük oranlarda ifade edilmiştir. Toplam frekansın katılımcı sayısından fazla olması, öğretmenlerin görüşlerinde birden fazla kategoriye ilişkin ifade kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerde zorbalığa karşı bilinç ve farkındalık oluşturmak amacıyla okulda yapılabilecek çalışmalara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin zorbalığa karşı bilinç oluşturmaya yönelik okul temelli uygulamalara ilişkin görüşleri, tema ve kategoriler hâlinde ele alınmış ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerde zorbalığa karşı bilinç oluşturmaya yönelik okul uygulamaları

Tema	Kategori	f	%
Drama ve Tiyatro Etkinlikleri	Drama etkinlikleri, tiyatro gösterileri, canlandırmalar	22	37,3
Rehberlik ve Uzman Desteği	Rehber öğretmen rehberliği, uzman eğitimleri, seminerler	15	25,4
Bilgilendirme ve Farkındalık	Konferanslar, broşürler, afişler, videolar, posterler	12	20,3
Okul İklimi ve Sosyal Etkinlikler	Sevgi-saygı ortamı, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları	7	11,9
Sanatsal ve Sportif Faaliyetler	Sanatsal yarışmalar, fiziksel aktiviteler, projeler	3	5,1
Toplam		59	100

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerde zorbalığa karşı bilinç oluşturmak için en etkili yaklaşımın drama ve tiyatro temelli etkinlikler olduğunu belirtmiştir. Drama, tiyatro gösterileri ve canlandırmalardan oluşan bu kategori 22 katılımcı (%37,3) tarafından vurgulanmış ve tablo içinde en yüksek orana sahiptir. Bu bulgu, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği, duygudaşlık geliştiren ve zorbalığın sonuçlarını deneyimsel olarak kavramalarını sağlayan yöntemlerin öğretmenlerce oldukça değerli görüldüğünü göstermektedir.

İkinci sırada, rehberlik hizmetleri ve uzman desteği gelmektedir. Rehber öğretmen rehberliği, uzman eğitimleri ve seminerleri kapsayan bu kategori 15 katılımcı (%25,4) tarafından etkili bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Bu durum, okullarda profesyonel desteğin zorbalıkla mücadelede önemli bir unsur olarak görüldüğüne işaret etmektedir.

Bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları ise 12 katılımcı (%20,3) tarafından önerilmiştir. Konferans, broşür, afiş, video ve poster gibi görsel-işitsel materyallerle desteklenen bu çalışmaların öğrencilerde bilgi düzeyini artırarak zorbalık davranışlarını azaltabileceği düşünülmektedir.

Daha sosyal ve ilişki temelli uygulamalar da öğretmenler tarafından önemli görülmüştür. Sevgi ve saygının ön planda olduğu olumlu okul iklimi oluşturma, eğitsel oyunlar ve grup çalışmaları gibi uygulamaları içeren kategori 7 katılımcı (%11,9) oranındadır. Bu yaklaşım, zorbalığın önlenmesinde güçlü bir okul kültürünün belirleyici olduğuna işaret etmektedir.

Son olarak, sanatsal ve sportif faaliyetler, 3 katılımcı (%5,1) tarafından önerilmiştir. Her ne kadar daha düşük bir oran olsa da, bu etkinliklerin öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirdiği, enerjilerini doğru yönlendirdiği ve olumlu akran ilişkilerini desteklediği için yine de zorbalıkla mücadeleyi dolaylı olarak desteklediği söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, okulda zorbalıkla mücadelede en önemli gördükleri adımlara ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede öncelikli gördükleri adımlara ilişkin görüşleri, tema ve kategoriler doğrultusunda düzenlenmiş olup Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okulda zorbalıkla mücadelede öğretmenlere göre en önemli adımlar

Tema	Kategori	f	%
Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar	Empati, saygı ve farkındalık oluşturma	12	20.0
	Çocuğun değerli hissetmesini sağlama	4	6.7
	Bilinçlendirme ve eğitim çalışmaları	6	10.0
Okul İklimi ve Ortamı	Sevgi, güven ve huzurlu ortam	5	8.33
	Otorite ve disiplin	3	5.0
	Açık iletişim ortamı	3	5.0
İşbirliği ve Destek	Veli-öğretmen-öğrenci işbirliği	9	15.0
	Aile desteği ve katılımı	5	8.33
Öğretmen Rolü	Rol model olmak ve rehberlik	4	6.7
	Bilinçli öğretmen yetiştirilmesi	3	5.0
Uygulama ve Müdahale	Anında müdahale ve takip	4	6.7
	Durum tespiti ve çözüm geliştirme	2	3.33
	Toplam	60	100

Not: Katılımcıların görüşleri birden çok kategoride yer aldığı için frekans sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede en önemli gördükleri adımlara ilişkin yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun odağını öğrencinin kendisi üzerine yoğunlaştırdığı görülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlar içinde özellikle empati, saygı ve farkındalık oluşturma önne çıktığı anlaşılmaktadır. Bu kategori, öğretmenlerin 12 yanıtıyla birlikte toplamın %20,0’sini oluşturarak en yüksek paya sahiptir. Bununla birlikte öğrencinin kendini değerli hissetmesi gerektiğini vurgulayan 4 öğretmen (%6,7) ve bilinçlendirme–eğitim çalışmalarını önemli bulan 6 öğretmen (%10,0) de bu temayı güçlendirmektedir. Bu durum, öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede çözümün öğrencinin içsel güçlenmesinden geçtiğine inandıklarını göstermektedir.

Okul iklimi ve ortamına yönelik görüşler incelendiğinde, sevgi, güven ve huzurlu bir okul kültürü oluşturma beş öğretmen tarafından (%8,33) vurgulandığı, otorite ve disiplin ile açık iletişimin ise üçer kez (%5,0) dile getirildiği görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin sağlıklı bir okul atmosferinin zorbalığı önlemede tamamlayıcı bir unsur olduğunu düşündüklerini işaret etmektedir.

Zorbalıkla mücadelede işbirliği de dikkat çeken bir diğer temadır. Öğretmen–veli–öğrenci üçlü işbirliği, 9 kişinin yanıtıyla toplamın %15,0’ini oluşturarak güçlü bir vurgu ortaya koymaktadır. Ayrıca aile desteği ve katılımı beş öğretmen (%8,33) tarafından belirtilmiştir. Bu

bulgular, zorbalığın yalnızca okul içinde çözülemeyecek kadar kapsamlı bir süreç olduğunu ve ailenin aktif katılımının zorunlu görüldüğünü göstermektedir.

Öğretmen rolüne ilişkin ifadelerde ise rol model olmanın ve rehberlik yapmanın dört kişi (%6,7) tarafından, bilinçli öğretmen yetiştirmenin ise üç kişi (%5,0) tarafından önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum, zorbalıkla mücadelede öğretmenin yalnızca bilgi aktarıcı değil, davranış modeli olarak da merkezi bir konuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak uygulama ve müdahale teması incelendiğinde, anında müdahale ve süreci takip etmenin dört (%6,7), durum tespiti ve çözüm geliştirme adımlarının ise iki kişi (%3,33) tarafından önemli görüldüğü görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin teorik bilgi kadar pratik, zamanında ve kararlı müdahaleyi de gerekli gördüklerini göstermektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin akran zorbalığını gözlemlenebilir davranış örüntüleri ve tanımsal ölçütler üzerinden değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin özellikle dolaylı zorbalık türleri ve zorbalığın kavramsal boyutlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin zorbalığı tanımlarken yalnızca bireysel özelliklere değil, aynı zamanda çevresel ve bağlamsal faktörlere de vurgu yapmaları, zorbalığı çok boyutlu bir olgu olarak algıladıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, dolaylı zorbalık türlerinin daha az görünür olması, bu tür davranışların tanınması ve ele alınmasında öğretmen farkındalığının sınırlı kalmasına yol açabilmektedir.

Bu bulgular, Ersoy Çarkıt ve Bacanlı'nın (2019) öğretmen görüşlerine dayalı nitel çalışmasının sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin en sık fiziksel ve sözel zorbalık türlerini dile getirdikleri; dışlama, taciz ve siber zorbalık gibi dolaylı ve örtük zorbalık türlerinin ise daha geri planda kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin doğrudan gözlemlenebilen zorbalık davranışlarına yönelik farkındalıklarının daha yüksek, dolaylı zorbalık türlerine ilişkin farkındalıklarının ise görece sınırlı olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada dolaylı zorbalık türlerine ilişkin farkındalık düzeylerinde gözlenen farklılaşma, alanyazındaki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik müdahalelerinde çok yönlü bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymasındır. Öğretmenlerin, öğrencileri duygusal olarak destekleme, problem davranışları düzenleme ve rehberlik temelli yönlendirme stratejilerini birlikte kullandıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin zorbalığı yalnızca bir disiplin sorunu olarak değil; öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini etkileyen karmaşık bir süreç olarak ele aldıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, Espelage ve Swearer'in (2010) zorbalığı sosyal-ekolojik bir çerçevede ele alan kuramsal modeliyle uyumludur. Ancak bulgular, uzun vadeli ve yapılandırılmış önleme programlarının yanı sıra okul dışı uzman desteğinin sınırlı düzeyde kullanıldığını da ortaya koymaktadır.

Nitekim literatürde yer alan meta-analitik çalışmalar, öğretmenlerin bireysel müdahalelerinin kısa vadede etkili olabildiğini; ancak kalıcı ve sürdürülebilir etki için okul

genelinde uygulanan, sistematik ve çok bileşenli zorbalık önleme programlarının gerekli olduğunu vurgulamaktadır (Gaffney vd., 2019). Benzer biçimde Bradshaw (2015), öğretmenlerin tek başına yürüttüğü müdahalelerin, okul temelli destek sistemleri ve uzman rehberliği ile bütünleştirilmediği durumlarda sınırlı kaldığını belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulguları, öğretmenlerin bireysel düzeyde çok yönlü çabalarına rağmen, zorbalıkla mücadelede daha planlı ve kurumsal yaklaşımlara duyulan ihtiyacın sürdüğünü göstermektedir.

Araştırma sonuçları, akran zorbalığıyla mücadelenin öğretmenlerin bireysel girişimleriyle sınırlandırılmayacak ölçüde karmaşık bir süreç olduğunu da ortaya koymaktadır. Literatür, zorbalığın etkili biçimde önlenmesi için aile iş birliğinin güçlendirilmesi, okul düzeyinde yapısal ve politik düzenlemelerin hayata geçirilmesi ve öğrencilere yönelik sistematik farkındalık çalışmalarının birlikte yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Olweus, 2013; Bradshaw, 2015). Swearer ve Hymel (2015) ise zorbalığın sosyal bir olgu olarak ele alınması gerektiğini; bu nedenle empati, sosyal sorumluluk ve farkındalık becerilerini geliştiren programların okul ve aile desteğiyle birlikte uygulanmasının kritik önem taşıdığını belirtmektedir.

Bu bulgular, Kolbert, Schultz ve Crothers'ın (2014) ebeveyn katılımının zorbalık önleme programlarının etkililiğindeki rolünü vurgulayan çalışmasıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, aile-okul iş birliğinin ve ebeveynlerin zorbalık konusunda bilinçlendirilmesinin, önleyici çalışmaların başarısı açısından belirleyici olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma, zorbalıkla mücadelede aileyi dışarıda bırakan yaklaşımların sınırlı kaldığını ve okul temelli programların ebeveyn katılımını sistematik biçimde içermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bir diğer sonucu, öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede yalnızca kuramsal bilgiye değil; uygulamalı, vaka temelli ve psikososyal becerileri geliştirmeye yönelik eğitimlere yüksek düzeyde ihtiyaç duyduklarını göstermesidir. Fischer, John ve Bilz, (2021) yaptıkları çalışmalarında; öz yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin, öz yeterlilik düzeyi düşük öğretmenlere kıyasla öğrenciler arasında yaşanan zorbalık durumlarına daha sık müdahale etme eğiliminde oldukları fikrini desteklemektedir. Ayrıca meta-analitik çalışmalar, vaka analizleri, etkileşimli uygulamalar ve iletişim becerilerini merkeze alan eğitimlerin öğretmenlerin zorbalık karşısında daha kararlı ve etkili tepkiler vermelerini sağladığını göstermektedir (Dawes vd., 2024).

Son olarak araştırma bulguları, öğretmenlerin zorbalıkla mücadeleyi tekil müdahalelerle sınırlı görmediklerini; öğrenci merkezli uygulamaların yanı sıra olumlu okul iklimi, aile iş birliği, öğretmen yeterliği ve sistematik müdahale süreçlerinin bütüncül bir yapı içinde ele alınması gerektiğine inandıklarını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, zorbalığı okulun sosyal, ilişkisel ve kurumsal dinamikleriyle birlikte ele alan ekolojik modellerle yüksek düzeyde örtüşmektedir (Espelage vd., 2013; Gaffney vd., 2019).

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulguları, akran zorbalığıyla mücadelenin ancak çok paydaşlı, bütüncül ve sistematik yaklaşımlarla etkili biçimde yürütülebileceğini göstermekte; öğretmenlerin bireysel çabalarının okul, aile ve kurumsal

destek mekanizmalarıyla güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu yönüyle çalışma, alanyazında vurgulanan bütüncül zorbalık önleme yaklaşımlarını desteklemekte ve uygulamaya dönük önemli çıkarımlar sunmaktadır.

4.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Okul genelinde zorbalık karşıtı temalı seminer, drama etkinlikleri, rol oyunları ve afiş çalışmaları gibi etkinliklerle konunun görünürlüğü artırılmalıdır.
2. Aileler düzenli olarak bilgilendirme toplantılarına davet edilmeli ve zorbalığın etkileri konusunda bilinçlendirilmelidir.
3. Okul yönetimleri, zorbalıkla mücadeleyle yönelik açık, yazılı ve işlevsel bir politika geliştirmeli ve bu politikayı tüm paydaşlarla paylaşmalıdır.
4. Zorbalık yapan ve mağdur öğrenciler için bireysel ve grup rehberlik çalışmaları yapılmalı; davranışların kökeni ve altında yatan nedenler araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588. DOI: 10.1037//0012-1649.33.4.579
- 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. DOI: 10.1007/s10648-024-09951-5
- Ersoy Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53(2), 180-186.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203842898>
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Master's thesis). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2021). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International journal of bullying prevention*, 3(3), 196-212. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133. DOI: 10.1016/j.avb.2018.07.001
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379–400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Kolbert, J. B., Schultz, D., & Crothers, L. M. (2014). Bullying prevention and the parent involvement model. *Journal of School Counseling*, 12(7), 1–41.
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479–488. doi: 10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Phillips, D. (2007). Pinking and bullying: Strategies in middle and high school. *Journal of Interpersonal Violence*, 22(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/0886260506295341>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. doi: 10.1177/070674370304800904
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 10–16. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2005.00326.x>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). *Children in peer groups*. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (7th ed., pp. 175–222). John Wiley & Sons, Inc.. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy405
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353.
- Tekindal, M., & Arsu, Ş. U. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172. <https://izlik.org/JA57RB73XM>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Türkiye çocuk araştırması*. TÜİK.
- Toplu, M. (2022). *Okul öncesi eğitimi alan çocukların etkileşimli akran ilişkilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis). Maltepe Üniversitesi.
- UNESCO. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.ungei.org/sites/default/files/School-Violence-and-Bullying-Global-status-report-2017-eng.pdf>

Etik Kurul Belgesi: Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve 29.05.2025 tarihli ve 184 sayılı Etik Kurul Kararı doğrultusunda gerekli etik kurul izni alınarak yürütülmüştür.

Atıf İçin/For Citation: İşyar, S. ve Aslan, O. (2026). Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik algıları ve müdahale yöntemleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 12(2), 147-163.