

Okulda Akran Zorbalığıyla Mücadele Deneyimi: Çok Katmanlı Bir Soruna Çok Aktörlü Bir Bakış

Alim KAYA*
Demet ZAFER GÜNEŞ**
Meryem DEMİR GÜDÜL***
Sevil MOMENİ SHABANI****
Didem VAROL*****

Öz: Bu araştırmanın amacı çağdaş eğitim sistemlerinde kritik bir sorun olan akran zorbalığını okul yöneticileri, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve veliler perspektifinde çok boyutlu olarak incelemektir. Araştırmada durum çalışması deseni benimsenmiş, İstanbul’da bir özel okulda görev yapan üç okul yöneticisi, yedi sınıf/branş öğretmeni, dört okul psikolojik danışmanı ve altı öğrenci velisi olmak üzere 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler nitel içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular dört ana tema etrafında toplanmıştır; deneyimler, neden olan faktörler, müdahale yöntemleri ve ihtiyaçlar. Deneyimler teması altında elde edilen başlıca bulgular; akran zorbalığı ile çatışma ve şaka kavramları arasındaki sınır belirsizliği, zorbalık davranışlarının geçiş dönemlerinde yoğunlaşması ve sözel zorbalığın yaygınlığı olmuştur. Nedenler teması altında popülerlik isteği gibi öğrenciye bağlı nedenlerin yanı sıra, eğitim ortamı, aile ve çevresel faktörlerin rolüne ilişkin alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Müdahale süreçleri incelendiğinde öğretmenlerin bildirim rolüyle sınırlı kaldığı, okul psikolojik danışmanlarının ise mağdur ve zorba öğrencilere yönelik düzenli görüşmeler yürüttüğü; velilerin ise okul ile iş birliğine sınırlı katıldığı görülmüştür. Katılımcılar, okul yönetimi, öğretmen ve velilerin tutarlı bir iletişim ağı oluşturmada eksiklikler yaşadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak araştırma, akran zorbalığıyla mücadelede yalnızca reaktif müdahalelerin değil, okul iklimini güçlendirecek, tüm paydaşların katılımını önceleyen proaktif yaklaşım ve modellerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, okul yöneticisi, öğretmen, okul psikolojik danışmanı, veli.

The Experience of Dealing with Peer Bullying in School: A Multi-Actor Look at a Multi-Layered Problem

Abstract: The aim of this study is to examine peer bullying—one of the critical issues in contemporary education systems—from the perspectives of school administrators, teachers, school psychological counselors, and parents. Adopting a case study design, semi-structured interviews were conducted with 20 participants, including three school administrators, seven classroom/subject teachers, four school psychological counselors, and six parents from a private school in Istanbul. The data were analyzed using qualitative content analysis. Findings were organized into four themes: experiences, contributing factors, intervention methods, and needs. The experiences theme revealed blurred boundaries between bullying, conflict, and joking; the intensification of bullying during transitional periods; and the prevalence of verbal bullying. Contributing factors included student-related motives such as the desire for popularity, as well as educational, familial, and environmental influences. Intervention processes indicated that teachers’ roles were largely limited to reporting incidents, while school psychological counselors provided regular sessions to both victims and perpetrators. Parents’ collaboration with the school remained limited. Participants also emphasized inconsistencies in communication among administrators, teachers, and parents. Overall, the study underscores the need for proactive,

*Sorumlu yazar, Prof. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, <https://orcid.org/0009-0006-6560-1562>, a.kaya@iku.edu.tr

** Doç. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-1334-7199>, d.gunes@iku.edu.tr

*** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-7706-8562>, m.gudul@iku.edu.tr

**** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-3069-8281>, s.shabani@iku.edu.tr

***** Arş. Gör. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-9950-3489>, d.varol@iku.edu.tr

school-wide approaches that strengthen the school climate and ensure the systematic involvement of all stakeholders, rather than relying solely on reactive responses to peer bullying.

Keywords: Peer bullying, school administrator, teacher, school counselor, parent.

Giriş

Zorbalık, çağdaş eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı en önemli psikososyal sorunlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel biçimde bireyler arası çatışma ya da saldırganlık eylemleriyle sınırlı görülen zorbalık, günümüzde daha kapsamlı bir yaklaşımla; kasıtlılık, süreklilik ve güç dengesizliği unsurlarını içeren sistematik bir şiddet biçimi olarak tanımlanmaktadır. Zorbalık fiziksel, sözel, duygusal, cinsel ve siber yollarla gerçekleştirilebilmekte; yalnızca mağdurları değil, tanık olan öğrencileri de psikolojik, sosyal ve akademik açılarından olumsuz etkileyerek okul ikliminin zarar görmesine neden olmaktadır (Kowalski vd., 2024; Toksoy ve Uslu, 2021). Zorbalık kişilerarası ilişkilerde sistematik olarak gücün kötüye kullanılarak (Rigby, 2007), bir birey veya grup tarafından kendini koruyamayacak durumda olan kişiye karşı yapılan ve süreklilik gösteren bir şiddet türü olarak da kabul edilmektedir (Roland, 2002). Bir davranışın akran zorbalığı olarak tanımlanabilmesi için ise; bir kişinin veya topluluğun kendilerinden zayıf bir kişiye yönelik zarar vermek amacıyla saldırgan davranışlar sergilemesi zorbalık gösteren kişi ile mağdur arasında fiziksel veya psikolojik açıdan güç dengesizliğinin kasıtlı ve süregelen bir şekilde olması gerekir (Beran ve Li, 2008; Kaufman-Goodstein, 2013; McGrath, 2007; Olweus, 1994; Rigby, 2007). Zorbalık çeşitli araştırmacılar tarafından farklı türlere ayrılarak incelenmiştir. Zorbalık davranışları çoğunlukla fiziksel, psikolojik (sözel), ilişkisel ve siber zorbalık olmak üzere dört kategoride ele alınmaktadır (Rigby, 2007; Whitted ve Dupper, 2005).

Okul çağındaki çocukların önemli bir bölümü eğitim yaşamlarının bir döneminde zorbalığa maruz kalmakta ya da zorbalığa tanıklık etmektedir (Hikmat vd., 2024; Sainz vd., 2023). Uluslararası düzeyde yürütülen araştırmalar gerek fiziksel gerekse dijital ortamlarda meydana gelen zorbalığın; öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını, akademik motivasyonlarını ve akran ilişkilerini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Cornu vd., 2023; Hikmat vd., 2024). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde depresyon, anksiyete, yalnızlık, düşük benlik saygısı, travma sonrası stres belirtileri ve okuldan kaçma gibi davranışsal ve duygusal sorunlar yaygın biçimde gözlemlenmektedir (Modecki vd., 2014; Swearer ve Espelage, 2004). Ayrıca zorbalığın öğrencilerin okul yaşamına olan aidiyet duygusunu zayıflattığı, öğrenme motivasyonlarını düşürdüğü, okul devamsızlıklarını ve okul terk oranlarını artırdığı bilinmektedir (UNESCO, 2020). Bu yönüyle zorbalık, yalnızca bireysel gelişimi değil; toplumsal eşitlik, fırsat adaleti ve eğitime erişim hakkı gibi temel insan haklarını da tehdit eden küresel bir halk sağlığı sorunu olarak değerlendirilmektedir (Cornu vd., 2023).

Türkiye’de yapılan araştırmalar, zorbalığın öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Zorbalığa maruz kalan çocuklarda kaygı, öfke, değersizlik ve yalnızlık duyguları sıkça rapor edilmekte; bu durum akademik başarısızlık ve okuldan uzaklaşma gibi sonuçlara yol açmaktadır (Atik, 2006; Atik ve Kemer, 2008; Gökler, 2007; Tural-Hesapçıoğlu vd., 2018). Öte yandan, zorba konumundaki öğrencilerde saldırganlık, disiplin ihlalleri ve okuldan kaçma gibi davranışların yanı sıra, ilerleyen yaşlarda madde bağımlılığı ve suça karışma riski artmaktadır (Bender ve Lösel, 2011; Forero vd., 1999; Kim vd., 2011). Türkiye’de yapılan diğer güncel çalışmalar, özellikle ilköğretim ve ortaokul düzeyinde akran zorbalığının yaygın olduğunu ve öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilediğini doğrulamaktadır (Barik ve Yurtal, 2023; Kılınç, 2023). Uluslararası literatür, zorbalığın yalnızca mağdurlar üzerinde değil; tanık olan öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde de psikolojik yük oluşturduğunu vurgulamaktadır (Dake vd., 2003; Espelage, 2018; Jenkins ve Nickerson, 2019). Türkiye özelinde ise zorbalığa ilişkin çalışmalar, özellikle son on yılda artış göstermiş; ancak bu çalışmaların büyük bölümü betimsel nitelikte olup, nitel veri temelli analizler sınırlı kalmıştır (Aksoy, 2019; Atış-Akyol vd., 2018; Ayas ve Pişkin, 2011; Bedel ve Güler, 2020; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Kartal ve Bilgin, 2009). Bu durum, zorbalığın okul ortamındaki yansımalarının ve çözüm yollarının çok boyutlu olarak değerlendirilmesini zorlaştırmaktadır. Araştırmalar, zorbalığın yalnızca anlık psikolojik sorunlara değil, bireyin uzun vadeli sosyal ilişkilerine ve ruh sağlığına da zarar verdiğini göstermektedir (Hazler vd., 1992; Moore vd., 2017; Olweus, 1994; Walters, 2020). Kljakovic ve Hunt’un (2016) meta-analizi, farklı kültürel bağlamlarda zorbalığın benzer olumsuz sonuçlar yarattığını ve küresel düzeyde bütüncül çözümler geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Akran zorbalığı ile ilgili artan ampirik araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul düzeyinde çeşitli önleme model ve programları da geliştirilmiş olup farklı ülkelerde uzunca bir süreden beri uygulanmaktadır. Bu programlardan en bilinenleri Olweus tarafından geliştirilen Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) ve Finlandiya’da geliştirilen ve KiVa programlarıdır. KiVa, Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından desteklenen bir akran zorbalığı önleme programıdır. Programın temel amacı; zorbalıkla mücadelede okulun tüm paydaşları arasında işbirliğini sağlamak, zorbalığı önlemek ve meydana gelen vakalara etkili bir şekilde müdahale etmektir (Kärnä vd., 2011; Salmivalli vd., 2013). Yapılan araştırmalar bu programın okullarda zorbalık ve mağduriyet oranlarının düşmesi, öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ve okula bağlılıklarının artması gibi pozitif sonuçlarını ortaya koymaktadır (Williford vd., 2012). Buna ek olarak programın uygulandığı okullarda okul ikliminde ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de olumlu değişimler gözlemlendiği belirtilmektedir (Salmivalli vd., 2013). Bu çerçevede geliştirilen bir diğer program; Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) ise, 1983 yılında Norveç’te geliştirilmiş ve kısa sürede çok düzeyli, bütüncül yaklaşımıyla dünya genelinde etkili bir model haline gelmiştir. Bu programın etkisi yalnızca zorbalık oranlarının düşürülmesiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda öğretmen müdahalesi, okul iklimi ve eğitim politikaları düzeyinde yapısal dönüşüm yaratmıştır.

Bu dönüşüm süreci, Roland'ın (2025) değerlendirmesinde üç temel döneme ayrılarak detaylandırılmıştır: İlk dönemde birey odaklı davranışsal müdahaleler ön plandayken, ikinci dönemde sınıf ortamı, öğretmen öğrenci ilişkileri ve sosyal beceri eğitimi gibi bağlamsal faktörler önem kazanmıştır. Günümüzde ise üçüncü evreye geçilmiş; bu evrede okulun yalnızca müdahale eden bir alan değil, koruyucu ve gelişimsel bir ekosistem olarak yeniden tanımlandığı bütüncül okul liderliği ve politika temelli modeller öne çıkmıştır.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı (2023), tüm eğitim kademelerinde “akran zorbalığı”, “siber zorbalık” ve “psikolojik sağlamlık” başlıklarında çeşitli önleme ve farkındalık programlarını uygulamaya koymuştur. Ancak etkili müdahale yalnızca okul yöneticilerinin değil; okul psikolojik danışmanlarının, sınıf öğretmenlerinin ve velilerin birlikte sorumluluk aldığı bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Sandelowski'nin (2000, 2010) tanımladığı nitel betimsel desen yaklaşımı ise, okul ve sınıf ortamında gözlemlenen zorbalık türlerinin, bu davranışların ortaya çıkış nedenlerinin ve öğretmenlerin gözlemlerine dayalı çözüm önerilerinin sistematik biçimde analiz edilmesine olanak tanımaktadır.

Zorbalıkla etkili mücadelede öğretmenler, okul psikolojik danışmanları, okul yöneticileri ve veliler önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Ancak mevcut literatür, zorbalık konusunda gerçekleştirilen çalışmaların büyük ölçüde nicel yöntemlere dayandığını; dolayısıyla okul çalışanlarının deneyimlerine, algılarına ve çözüm önerilerine ilişkin nitel bulguların sınırlı olduğunu göstermektedir (Martínez-Carrera vd., 2024). Oysa öğretmen ve okul yöneticilerinin öznel deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi, yerel bağlamlara özgü politika ve programların geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Okul yöneticileri, okulun sosyal iklimini düzenleme, önleyici politika ve prosedürlerin uygulanmasını sağlama noktasında belirleyici role sahiptir (Smith, 2011). Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin zorbalıkla baş etme becerilerini desteklemede ve erken tanılama süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bayar ve Balcı, 2023). Sınıf öğretmenleri, öğrencilerle doğrudan etkileşim hâlinde olmaları nedeniyle zorbalığı gözlemleme ve müdahale etme açısından kritik bir konumda yer almaktadır (Barik ve Yurtal, 2023). Aileler ise çocuklarının davranışlarını izleme, okul ile etkili iletişim kurma ve ev ortamında destekleyici yaklaşımlar sergileme bakımından sürecin ayrılmaz bir parçasıdır (Peyton, 2015; Swearer ve Espelage, 2004).

Son dönemde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin farkındalık düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymakla birlikte, bu farkındalığın etkili müdahale stratejileriyle desteklenmediği durumlarda sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir (Akpınar ve Akpınar, 2022). Özellikle göçmen ve mülteci öğrenciler gibi kırılgan gruplar, dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle daha fazla zorbalığa maruz kalmakta ve bu durum eğitimde fırsat eşitliğini zedelemektedir (Karataştan ve Akcan, 2023). Aynı şekilde, velilerin farkındalık düzeyleri, destekleyici tutumları ve okul ile iş birliği içinde olmaları, zorbalığın etkilerinin azaltılmasında belirleyici olmaktadır (Ttofi ve Farrington, 2011).

Bu çalışma, okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri ve velilerin akran zorbalığına ilişkin deneyimlerini, zorbalığı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, kullandıkları müdahale yollarını ile ihtiyaç ve önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, okul ortamında uygulanabilecek etkili stratejilerin geliştirilmesine rehberlik edecek veriler sunarak akran zorbalığıyla mücadeleye yönelik literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Elde edilecek bulguların; okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenlerinin ve velilerin zorbalıkla baş etme stratejilerini güçlendirmesi, öğrencilerin güvenliğini ve psikososyal refahını destekleyecek uygulamaların geliştirilmesine zemin hazırlaması beklenmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın eğitim yöneticileri, öğretmenler ve veliler arasında ortak bir bilinç oluşturarak daha etkili bir iş birliği kültürünün gelişmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulayıcılara yönelik hazırladığı akran zorbalığı konusunda içerikleri mevcut olmakla birlikte özellikle izleme süreçlerindeki eksiklikleri tamamlayacağı hedeflenmektedir. Araştırmamızın bulgularının hem kuramsal bilgiye katkıda bulunması hem de uygulamaya yönelik politika ve programların şekillendirilmesine çok boyutlu bir bakış açısı ve farklı perspektiflerin bir sentezini sunarak katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, öğretmenlerin ve velilerin;

- akran zorbalığına ilişkin deneyimleri nasıldır?
- akran zorbalığını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- akran zorbalığı ile karşılaştıklarında kullandıkları müdahale yolları nelerdir?
- akran zorbalığını önlemek ve akran zorbalığına etkili biçimde müdahale etmek için ihtiyaç ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın güncel bağlam veya ortam içerisinde nasıl deneyimlendiğini derinlemesine inceleyen ve verilerin sistematik bir şekilde toplandığı bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2018, s. 96; Davey, 1991). Bu araştırma yöntemi ile elde edilen sonuçlar olayın gerçekleşmesinde rol oynayan faktörleri ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini tespit etme imkânı sağlamaktadır (Davey, 1991). Gerçekleştirilen bu araştırmada durum çalışması yöntemi ile akran zorbalığına ilişkin deneyimler, bu süreçte etkili olan faktörler, okul ortamındaki paydaşların bu süreçteki rolleri ve müdahale stratejilerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bir özel okul bünyesinde görev yapan okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve kurumda öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmuştur. Katılımcı grubu, farklı özellikler sergileyen birey veya durumların dahil edildiği, görüş ve deneyimlerin geniş bir perspektifte incelenmesine olanak sağlayan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Patton, 2015). Gerçekleştirilen bu araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak için okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf/branş öğretmenleri ve veliler olmak üzere dört gruptan veri toplanmıştır. Her bir grupta ilkök, ortaokul ve lise kademelerinden katılımcı yer almaktadır. Buna ek olarak katılımcıların belirlenmesinde okul yöneticisi, okul psikolojik danışmanı ve sınıf/branş öğretmenlerinin kurumdaki mesleki kıdemlerinin 2 yıl ve üzerinde olması kriteri dikkate alınmıştır. Veri toplama sürecinde üç okul yöneticisi (Y), yedi sınıf/branş öğretmeni (Ö), dört okul psikolojik danışmanı (R) ve altı veli (V) olmak üzere toplam 20 katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Kişisel ve Demografik Özellikleri (N=20)

Kod	Cinsiyet	Yaş	Rol	Branş/ Meslek	Kademe	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalıştığı Kurumdaki Kıdem (Yıl)
Y1	Kadın	48	Okul Yöneticisi	Fen Bilgisi Öğretmenliği		26	2
Y2	Kadın	49	Okul Yöneticisi	Almanca		27	20
Y3	Erkek	47	Okul Yöneticisi	Beden Eğitimi		18	14
Ö1	Kadın	43	Öğretmen	Türkçe	Lise	21	6
Ö2	Kadın	46	Öğretmen	Matematik	Lise	24	8
Ö3	Kadın	32	Öğretmen	Türkçe	Ortaokul	15	10
Ö4	Erkek	38	Öğretmen	Beden Eğitimi	Lise	15	10
Ö5	Kadın	32	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	8	2
Ö6	Kadın	39	Öğretmen	Fen Bilimleri	Ortaokul	17	5
Ö7	Kadın	32	Öğretmen	Kimya	Lise	8	1
R1	Kadın	31	Okul psikolojik danışmanı	-	İlkokul	7	4
R2	Kadın	28	Okul psikolojik danışmanı	-	Ortaokul	6	1
R3	Kadın	32	Okul psikolojik danışmanı	-	Lise	7	3
R4	Kadın	50	Okul psikolojik danışmanı	-	Lise	27	2
V1	Kadın	42	Veli	Editör	İlkokul	-	-
V2	Kadın	44	Veli	Bankacı	Ortaokul-İlkokul	-	-
V3	Kadın	46	Veli	Öğretmen	Ortaokul	-	-
V4	Kadın	42	Veli	Halka İlişkiler	İlkokul	-	-
V5	Kadın	44	Veli	Ticaret	Lise	-	-
V6	Kadın	45	Veli	Mali Müşavir-Muhasebeci (Emekli)	Ortaokul-Lise	-	-

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 2’ si erkek, 18’ ise kadındır. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerinin 18-27 yıl, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 8-24 yıl, okul psikolojik danışmanlarının mesleki kıdemlerinin ise 6-27 yıl arasında olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan velilerin dördü okulda öğrenim gören bir çocuğu olduğunu belirtirken, iki velinin farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören ikişer çocuğu olduğu görülmektedir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların yaşı, mesleği/branşı, mesleki kıdemi gibi kişisel bilgileri için kişisel bilgi formu, okul ortamında akran zorbalığına ilişkin deneyim ve görüşlerini tespit edebilmek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, görevi, çalıştığı kurumdaki kıdemi branş, çalıştığı lise türü, ve öğrenim durumu bilgileri yer almıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma kapsamında nitel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları beş araştırmacının görüşleri ile hazırlandıktan sonra pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler doğrultusunda görüşme formu revize edilerek son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul yöneticilerinin, okul psikolojik danışmanlarının, sınıf/branş öğretmenlerinin ve velilerin zorbalıkla ilgili gözlem ve deneyimlerini (Örn. Çocuğunuzun okulunda zorbalık denildiğinde aklınıza ilk gelen şey nedir?), zorbalığın nedenlerine ilişkin görüşlerini (Örn. Sizce zorbalığı arttıran temel etkenler nelerdir?), uyguladıkları müdahaleleri ve önleyici çalışmaları (Örn. Zorbalık durumlarında baş ederken sizin başvurduğunuz yollar nelerdir?), ihtiyaçlarını ve çözüm önerilerini (Örn. Daha etkili bir çözüm için okulda neler değişmeli?) tespit etmeye yönelik 12 açık uçlu soru ve sonda sorular bulunmaktadır.

İşlem

Gerçekleştirilen bu araştırma için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulunun 21.04.2025 tarih, 2025-03 nolu toplantısı, 19 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırma süresince Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’ ne uygun hareket edilmiştir.

Araştırmanın verileri 2024-2025 akademik yılı, bahar yarıyılında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllü katılımcılar ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcının belirttiği gün ve saatlerde yapılmış; her bir görüşme ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma amacı ve süreci, gizlilik ilkeleri ve araştırmadan çekilme hakları sözlü olarak açıklanmış, görüşmelerde ses kaydı alınmasına dair rızaları alınmış ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler yalnızca araştırma ekibi tarafından incelenmiş, verilerin analizi sürecinde isim gibi kimlik tanılayıcı bilgilere yer verilmemiş, kod isimler kullanılmıştır.

Veri Analizi

Nitel verilerin analizinde verileri açıklayan temaları ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik içerik analizi yöntemi kullanılmış, analizler Maxqda programı ile gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Nitel içerik analizinde veriler dört basamak şekilde incelenmiştir. Birinci basamakta veriler tekrarlayan okumalar sonucunda kodlanmış, ikinci basamakta kategoriler temalar başlığında ayrı ayrı işlenmiş, üçüncü basamakta kategoriler, kodlar ve temalar düzenlenmiş ve dördüncü basamakta ise bulgular tanımlanıp yorumlanma işlemleri yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Kodlama sürecinde katılımcılara kod isimler verilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticileri “Y”, okul psikolojik danışmanları “R”, sınıf/branş öğretmenleri “Ö”, veliler “V” kodları ile belirtilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu için soruların tamamı bir araştırmacı tarafından bütüncül olarak hazırlanmış, görünüş ve kapsam geçerliliği için araştırma ekibinde yer alan diğer dört araştırmacının görüşleri alınarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak form bir okul yöneticisi, bir okul psikolojik danışmanı, bir branş öğretmeni ve bir veli ile gerçekleştirilen pilot görüşmeler sonucunda yeniden değerlendirilmiş ve nihai görüşme formu oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda bulguların tutarlılığı ve tarafsızlığını sağlamak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri araştırmacılar arasında karşılaştırma yöntemidir (Creswell ve Poth, 2018). Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada verilerin geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla kodlama süreci, tüm araştırmacıların katılımıyla yürütülmüştür. İlk aşamada toplanan

veriler araştırma ekibi arasında paylaşılmış ve her araştırmacı bağımsız bir şekilde kodlama sürecini tamamlamıştır. İkinci aşamada araştırmacılar geliştirdikleri tema ve kodları karşılaştırarak tartışmış, tema ve kodlara son hali verilmiştir. Araştırma ekibinin tamamının kodlama sürecine dahil olması iç tutarlılığı desteklerken, ekibin eğitim yönetimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alan uzmanlarından oluşması verilerin farklı perspektiflerde incelenmesine olanak sağlamıştır. Bu süreç verilerin geçerliliğine katkı sağlamıştır.

Bulgular

Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri ve velilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizlerinden elde edilen bulgular ‘deneyimler’, ‘neden olan faktörler’ ‘müdahale yöntemleri’ ve ‘çözüm önerileri’ olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır ve bu temalar ve bu temalarda yer alan alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ana Temalar

Temalar	Deneyimler	Neden Olan Faktörler	Müdahale Yöntemleri	İhtiyaç ve Öneriler
Alt Temalar	Gözlenen Davranış	Öğrencilerden kaynaklı	Süreç- Bildirim	Öğrenci
	Sıklığı	Eğitim Ortamından kaynaklı	Süreç- Okul psikolojik danışmanı ile görüşme	Öğretmen
	Yoğunlaştığı kademe	Velilerden Kaynaklı	Süreç- Yönetici ile görüşme	Okul Psikolojik Danışmanları
	Yoğunlaştığı mekan	Çevresel faktörler	Süreç- Veli görüşmeleri	Veli
	Yoğunlaştığı zaman		Güçlü yanlar	Okul Yöneticisi
Zayıf yanlar				

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Deneyimler teması katılımcıların okul ortamında karşılaştıkları akran zorbalığına ilişkin gözlemlerini içermekte olup gözlenen davranış türleri, sıklık, yoğunlaştığı kademe, yoğunlaştığı mekân ve ortaya çıktığı zaman olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Neden Olan Faktörler teması ise zorbalığın ortaya çıkmasını etkileyen etmenleri kapsamaktadır ve öğrenciden kaynaklı, eğitim ortamından kaynaklı, velilerle ilişkili ve çevresel faktörler olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Müdahale Yöntemleri teması, katılımcıların okulda zorbalığa nasıl müdahale edildiğine ilişkin görüşlerini yansıtmakta olup bildirim süreci, okul psikolojik danışmanı süreci, yönetim süreci ve veli görüşmeleri alt temalarını içermekte; ayrıca bu süreçlerin güçlü ve zayıf yönleri katılımcı ifadeleri doğrultusunda ortaya konulmuştur. Son olarak, İhtiyaçlar ve Öneriler teması, zorbalıkla daha etkili biçimde başa çıkılabilmesi için öğrenci, öğretmen, okul psikolojik danışmanları, veliler ve okul yöneticilerine yönelik ihtiyaçlar ve çözüm önerilerini içermektedir.

Deneyimlere Yönelik Bulgular

Okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları, sınıf öğretmenleri ve velilerin akran zorbalığına ilişkin deneyimlerine yönelik gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen tema ve alt temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Akran Zorbalığına İlişkin Deneyimler

Tema	Alt Tema	Kod
Gözlenen Davranış	Zorbalık	Akran çatışması
		Kavga
		Fiziksel
		Sözel
		İlişkisel
		Siber
	Şakalaşma	El şakaları

Sözel şakalar		
Sıklığı	Akran çatışması	Her gün
	Fiziksel zorbalık	Nadir (erkeklerde ve orta okulda daha yaygın)
	Sözel zorbalık	Sıklıkla
	İlişkisel zorbalık	Nadir (kızlarda ve üst sınıflarda yaygın)
	Siber zorbalık	Nadir (sözel ve ilişkisel ile ilişkili)
Şakalaşma		Sıklıkla
Yoğunlaştığı Kademe	Geçiş sınıfları	1. sınıf
		4. sınıf
		6. sınıf
		9. sınıf
Yoğunlaştığı Zaman	Ara verilen zamanlar	Teneffüs
		Öğle Arası
		Çıkış
Yoğunlaştığı Mekân	Öğretmen denetimi olmayan	Tuvalet
		Koridorda görünmeyen köşeler
		Geçiş kapıları

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda “gözlenen davranışlar” teması altında üç alt tema belirlenmiştir: akran çatışması, zorbalık ve şakalaşma. Bu tema, katılımcıların belirttiği davranışların sıklığına ilişkin bulgularla da yakın ilişkilidir. Bulgulara göre, tüm paydaşlar okullarda zorbalıkla ilişkili çeşitli davranışlara tanıklık ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan akran çatışması, katılımcılar tarafından öğrencilerin isteklerinin uyuşmamasıyla ortaya çıkan, sistematik olmayan, doğrudan ve güç dengesizliği içermeyen ilişki problemleri olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar, en sık karşılaşılan durumun bu tür çatışmalar olduğunu belirtmiştir. Buna karşın, sistematiklik ve güç eşitsizliği içeren davranışlar akran zorbalığı olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar bu tür davranışlarla daha az karşılaştıklarını ifade etmiş; ancak zorbalığın türlerine göre sıklığında farklılık gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Tüm katılımcılar fiziksel zorbalığın nadiren, sözel ve ilişkisel zorbalığın ise daha sık gerçekleştiğini belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen, “En çok sözel olarak zorbalığı gözlemliyorum. Örneğin aksayan çocukla alay edilmesi.” (Ö4) derken, bir diğeri, “Genelde sözel olarak gözlemliyorum. Kırıcı sözler, örneğin ‘çantan iğrenç’, ‘çok kötü görünüyorsun’, ‘sen beceremezsin.’” (Ö5) ifadelerini kullanmıştır. Görüşmelerde dikkat çeken bir diğer bulgu ise, siber zorbalığın yalnızca dijital ortamlarla sınırlı kalmayıp, ilişkisel ve sözel zorbalık biçimleriyle iç içe geçerek daha karmaşık bir hal aldığı yönündedir. Bu durum, siber zorbalığın hem okul içi hem de okul dışı ilişkiler üzerinde belirgin etkiler yarattığını göstermektedir. Nitekim bir öğretmenin ifadeleri bu durumu şu şekilde ortaya koymaktadır: “Dedikodu oluyor, sanal ortamda oluyor, bir şekilde gruptan dışlama olabiliyor. Özel sırları açığa çıkarma, ifşa ediyorlar, ifşalar olabiliyor.” (R4).

Zorbalık davranışlarının türlerine göre sıklığının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değiştiği de görülmüştür. Fiziksel zorbalığın özellikle erkek öğrencilerde ve ortaokul kademelerinde; ilişkisel zorbalığın ise daha çok kız öğrencilerde ve lise düzeyinde gözlemlendiği ifade edilmiştir. Bir okul psikolojik danışmanı bu durumu şu şekilde örneklendirilmiştir: “Erkeklerde daha çok fiziksel şiddet var, mesela bir çocuğu itekleme, arkadan vurma gibi. Ama kız öğrencilerde dedikodu, dışlama, görmezden gelme gibi davranışlar daha fazla. Özellikle 7. sınıfta bu çok belirgin.” (R1). Veliler de bu görüşü desteklemiş ve yaş ilerledikçe zorbalık biçimlerinin çeşitlendiğini ve ergenlik döneminde özellikle sözel ve ilişkisel şiddetin

belirginleştğini vurgulamışlardır. Daha alt sınıflarda ise fiziksel temas ve sözlü sataşmaların ön planda olduğu aktarılmıştır. Okul yöneticileri ise farklı olarak içinde bulunulan döneme dikkat çekip pandemi sonrasında bu davranışlarda artış yaşandığını ve yeni kuşakların daha bireyseldir bir tutumla geldiğini belirtmişlerdir.

Bulgulara göre okulda deneyimlenen zorbalıkla ilişkili diğer yaygın davranış biçimi ise şakalaşmadır. Katılımcılar, öğrencilerin zaman zaman “şaka” adı altında hem sözel hem fiziksel biçimlerde zarar verici davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum bir okul yöneticisi tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: *“Pandemiden sonra öğrencilerin davranışlarında ‘şaka adı altında’ birbirlerine fiziksel temasta çok bulunuyorlar. Bu da bireyselleşmenin sonucu; sadece kendilerini düşünüyorlar. ‘Ben’ ve ‘benim ihtiyaçlarım’ bakış açısı hâkim.”* (Y2) Katılımcılar, özellikle erkek öğrenciler ve alt sınıf düzeylerinde fiziksel şakalaşmanın yaygın olduğunu, ancak bu durumun bazı öğrenciler için zorlayıcı olabileceğini ve zamanla zorbalığa dönüşebileceğini belirtmiştir. Örneğin bir okul psikolojik danışmanı, şaka adı altında başlayan davranışların, sınır koymakta zorlanan öğrencilerle yaşandığında zamanla zorbalığa dönüşme riski taşıdığını vurgulamıştır. Bir okul psikolojik danışmanı durumu şöyle açıklamıştır: *“Mesela şöyle bir durum var; çocuk ‘ben sadece şaka yapıyorum’ diyor ama karşı taraf ciddi anlamda etkileniyor. Sınır koyamayan öğrencilerle bu çok daha büyük bir problem hâline geliyor.”* (R4)

Zorbalık davranışlarının büyük oranda öğretmen denetiminin zayıf olduğu zamanlarda ve mekanlarda gerçekleştiği de vurgulanmıştır. Bu bağlamda teneffüsler, öğle araları ve okul çıkış saatleri öne çıkmaktadır. Bu süreçlerde hem tuvalet gibi daha az kişinin olduğu yerler hem de kantin gibi karmaşanın olabildiği yerlerde sık olduğu belirtilmiştir. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: *“Teneffüslerde ve tuvaletlerde. Kantinde, yemekhanede ama daha çok tuvalette, kimsenin olmadığı yerde sıkıştırıyor.”* (Ö2) Benzer şekilde, bir veli *“Koridorlarda... Orada hep kendileri var, rahat hissettikleri bir ortamda daha rahat uyguluyorlar.”* (V2) diyerek aynı zaman-mekân örüntüsünü vurgulamıştır.

Neden Olan Faktörlere İlişkin Bulgular

Zorbalığa neden olan faktörler teması altında bulgular öğrenciden, eğitim ortamında, velilerden ve çevreden kaynaklanan faktörler alt temaları oluşmuştur ve bu alt temalar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.
Akran Zorbalığının Nedenleri

Tema	Alt tema	Kod
Öğrencilerden kaynaklı	Zorba-Kaba	Popüler olma isteği Öfke- dürtü kontrol sorunu Arkadaşlık ilişkileri sorunları Gruba dahil olma isteği
	Mağdur	Aşırı uyumlu olma Sınır koymada güçlük İletişim sorunları
Eğitim Ortamından kaynaklı	Sınıf içi faktörler	Derste sıkılma Öğretmenin yetersiz sınıf yönetimi becerisi
	Yönetimsel faktörler	Uzun süreli aynı okulda olma Sık öğretmen değişimi- kültürün içselleştirilememesi Zorbalığın sonuçsuz kalması
Velilerden Kaynaklı	Aile içi sorunlar	Ailesel stres-değişiklik Aile içi çatışmalar
	Ailenin tutumu	Aile ilgisinin yokluğu-azalması
Çevresel faktörler	Dijital	Sosyal medya kullanımı (whatsapp-tiktok)

Dijital oyunlar

Sosyal

Okul dışı arkadaşlık ilişkileri
Öğretmenin statüsünde azalma

Tablo 4’te görüldüğü gibi, bulgular akran zorbalığının nedenlerine ilişkin bulgular akran zorbalığının bireysel nedenlerin yanında çok katmanlı ve dinamik bir yapıdan beslendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların değerlendirmelerine göre; öğrenciden kaynaklanan bireysel faktörler, okul ortamı ve yapısal koşullar, aile içi etkileşimler ve dijital-toplumsal çevre gibi çeşitli etmenler zorbalığı etkileyen faktörler olarak dikkati çekmektedir.

Katılımcılar, zorba ve mağdur öğrencilerin farklı özellikler taşıdığını vurgulamıştır. Zorbalık yapan öğrencilerde popülerlik arayışı, dürtü kontrol sorunları ve sosyal ilişkilerde yaşanan gerilimler öne çıkarken; mağdur öğrencilerin aşırı uyumlu, sınır koymakta zorlanan ve iletişim becerileri zayıf bireyler oldukları ifade edilmiştir. Özellikle "gruba dahil olma isteği", hem zorbalığı başlatan hem de sürdüren temel etkenlerden biri olarak birçok görüşmede öne çıkmıştır. Zorbalık davranışının sosyal aidiyet arayışıyla da şekillendirebileceğine işaret eden velilerden biri, öğrencilerin gruba kabul edilmek adına zorbalığı bir araç olarak kullanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir: *“O gruba girebilmek için onlar ne yapıyorsa onu yapmalı. Zorbalık yapıyorlarsa ben de yapmalıyım. (V2)”* Bununla birlikte, mağdur öğrencilerin özellikleri arasında aşırı uyumlu olma, sınır koymada güçlük ve iletişim eksikliği öne çıkmaktadır. Veliler, zorbalığa uğrayan öğrencilerin zamanla hayatta kalmak için zorbalık yapan öğrenciye dönüşebildiğini vurgulamıştır: *“Zorbalığa uğrayan çocuk, sonrasında mutlaka zorbalık yapıyor. Bu bir tür hayatta kalma stratejisi oluyor. (V1)”*

Zorbalığın eğitim ortamı içinde ortaya çıkmasında hem sınıf içi uygulamalar hem de okulun yönetsel yapısı belirleyici olmuştur. Katılımcılar, sıkıcı ve pasif öğrenme ortamlarının, öğrencilerde saldırgan davranışları tetikleyebildiğini belirtmişlerdir. Eğitsel faktörler bağlamında, sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği zorbalık davranışlarını tetikleyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu duruma özellikle yeni öğretmenlerin örnek verildiği şu okul yöneticisi ifadesi dikkat çekmektedir: *“1-3 yıl deneyimi olan öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanıyor, bu da zorbalık için zemin hazırlıyor.” (Y3)*. Veliler, okulda öğretmen değişiminin sık olması ve okul kültürünün içselleştirilememesi gibi yapısal sorunlara dikkat çekmiştir. Zorbalığın süreklilik kazanmasında ise sonuçsuz kalması kritik bir etkindir. Okul psikolojik danışmanları ve veliler, bu durumu öğrencilerin okulu güvenilir bir alan olarak görmemesine bağlamaktadır. Bir veli bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Çocuklar bir olay olduğunda öğretmenlerin nasıl tepki verdiğini izliyor. Göz yumma varsa artık bunu şikâyet etmiyorlar bile. (V3)”*

Zorbalığın nedenleri arasında velilere ilişkin faktörler de önemli bir yer tutmaktadır. Görüşmelerde, boşanma, aile içi çatışmalar ve stresli yaşam olayları gibi durumların, öğrencilerin okul ortamında saldırgan davranışlar sergilemesine neden olabileceği belirtilmiştir. Öğretmenler, velilerin çocuklarına karşı aşırı izin verici ya da ilgisiz tutumlarının, özellikle ergenliğe geçişle birlikte belirginleştiğini ve bu durumun zorbalık eğilimini artırabildiğini ifade etmiştir. Bir okul psikolojik danışmanı somut bir örnekle şu şekilde açıklamaktadır: *‘Çocuğun evde yaşadığı baskı ya da ilgisizlik bazen okuldaki davranışlarına doğrudan yansıyor. Bir çocuğun söylediği gibi: ‘Evde kimse beni dinlemiyor, okulda kendimi duyurmalyım. (R3)’*. Bu bağlamda, liseye geçen çocukların aile ilgisinden uzaklaştıkları ve daha serbest bırakıldıkları dönemlerde, sosyal ilişkilerde sınırların bulanıklaştığı ve zorbalık davranışlarının arttığı aktarılmıştır. Öğretmenler, bazı velilerin çocuklarının zorbalık davranışlarını doğrudan savunmasalar bile, dolaylı olarak meşrulaştıran tutumlar sergilediklerini de dile getirmiştir. Bu durum, çocuğun davranışlarını haklı görmesine ve değişim ihtiyacını reddetmesine neden olabilmektedir. Bir öğretmen bunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Aile unsuru çok önemli. Anne-babam benim arkamda diyerek zorbalığı hak olarak görüyor. Bireysel faktörlerde çocuğun kişiliğiyle de ilgili ama aile desteği bunu besliyor.” (Ö6)*

Katılımcılar, dijital ve sosyal çevrenin zorbalık üzerindeki etkisini özellikle vurgulamıştır. Sosyal medya (WhatsApp, TikTok) ve dijital oyunlar, öğrenciler arasında siber zorbalığı artırmakta ve geleneksel zorbalık türleriyle iç içe geçmektedir. Bu sosyal medya ortamları aracılığı ile gençler arasında bir zorbalık kültürünün oluştuğunu gözlemlemektedirler. Ayrıca okul dışı arkadaşlıklar ve sınıf arkadaşlarıyla okul dışında yaşanan çatışmaların da okul ortamına taşındığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen ve okul yöneticileri, öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü kaybının, öğrencilerin saygı sınırlarını aşmasına ve zorbalığı meşrulaştırmasına neden olabileceğini belirtmişlerdir.

Özellikle okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler zorbalığa maruz kalan öğrencilerin ise aşırı uyumlu kişilik yapısında olduğunu, sınır koymada güçlük yaşadıklarını ve iletişim becerilerindeki eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin ise popüler olma isteği, öfke ve dürtü kontrol sorunları ile arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar nedeniyle bu davranışları sergilediğini söylemişlerdir. Ayrıca gruba dahil olma istediği de zorbalığın önemli bir nedeni olduğu vurgulanmıştır. Veliler gruba dahil olma isteğinin zorbalığın yaygınlaşmasında önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunu açıklayan bir velinin ifadesi şu şekildedir: *‘Bir gruba mensup olmak için o grubun uyguladığı zorbalığı uygulayıp onların yanında olmaya çalışabilir. O gruba girebilmek için öyle*

davranması gerekiyor; onlar zorbalık yapıyorsa ben de öyle yapmalıyım ki o gruba girebileyim. (V2)'. Veliler ayrıca kurban zorba döngüsüne de dikkat çekmişler ve zorbalığa uğrayan çocuğun sonrasında zorbaya dönüşebildiğini şu ifade ile açıklamışlardır 'Benim görüşüm zorbalığa uğrayan çocuk bir kere kesinlikle kendisi de zorbalık uyguluyor arkasından. Çünkü hayatta kalma mücadelesi bu, bir nevi ortamda var olma orda sosyalleşme alanları bu çocukların. ve bir kere fiziksel olarak etki tepki doğuyor. Ona yapılanın haddini bildirmek diyorlar, karşılığını vermek diyorlar.... (V1)'

Zorbalığın nedeni olarak eğitsel faktörler altında sınıf içi ve yönetsel faktörler yer almıştır. Sınıf içinde öğrencilerin pasif kaldığı tek tip öğretim yöntemlerinin yaygın kullanılması durumunda öğrencilerin derste sıkılarak hem sınıf içinde hem de teneffüste daha fazla zorbalığa başvurabildiği okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Okul yöneticileri bu durumun özellikle yeni mezun, deneyimi sınırlı öğretmenlerde daha belirgin olduğunu belirtmiştir. Veliler de okulda öğretmen değişiminin sık olmamasının da okul kültürünün içselleştirilememesi nedeniyle zorbalığı belirleyen önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Tüm bunların yanında zorbalığın sonuçsuz kalmasının zorbalığın devam etmesinde ve yaygınlaşmasında en önemli neden olduğu okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve veliler tarafından belirtilmiştir. Bir veli bu durumu şöyle açıklamıştır: *'Öğrenciler gözlemliyor mesela olup bitenleri, koridorlarda da öyle, kantinde de yani fark etmiyor, her yerde. Buna göz yumulup yumulmadığını izleyince aslında çocuklar; bir olay olduğunda etrafta bulunan yetişkinlerin nasıl buna tepki verip vermediğini daha çok bakıyor ve okul ortamını çocuklardan da zaten daha çok duyulan şey bu anlamda çok güvenli ve şey bulmuyorlar. Nasılsa bunun da üst örtülür, okul ortamında saçma sapan şeyler yaşanıyor ama zaten bu da bir şey olmaz diye bir süre sonra bunu aktarmayı da bırakmak. (V3)'*

Zorbalığın nedeni olarak açıklanan bir diğer faktör ise dijital ve sosyal faktörleri içeren çevre olmuştur. Özellikle öğretmen ve okul yöneticileri öğrencilerin dijital oyunların ve sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasının öğrencilerde zorbalığı arttırdığını belirtmişlerdir. Bunu bir okul psikolojik danışmanı şu şekilde açıklamıştır: *'Öğrenciler artık siber zorbalığı sıradan bir şey gibi görüyor. WhatsApp grubundan dışlama, TikTok videolarıyla dalga geçme çok yaygınlaştı. Ve okulda da bu davranışın devamı geliyor (R3)'. Bunun yanında okul dışındaki sosyal ilişkilerde okul ortamındaki zorbalığı etkilemektedir. Öğrencilerin hem okul dışında sınıf arkadaşları ile sosyalleşirken yaşadığı problemler hem de okul dışındaki arkadaşlıkları okulda zorbalığa neden olabilmektedir. Bir okul yöneticisi bunu şu şekilde açıklamıştır: "Öğrencilerin okul dışında arkadaşları ile yaşadıkları olayların okul içine yansımalarını lise kademesinde çok görüyoruz." (Y2). Sosyal medya kullanımı da benzer biçimde okul dışı bir iletişim ortamı sağlamakta ama etkileri okula yansımaktadır. Son olarak katılımcılara göre öğretmenliğin toplumsal statüsündeki düşüş öğrencilerin zorbalık davranışları sergilemelerine zemin hazırlanmaktadır. Bir okul psikolojik danışmanı bu durumu şu örnekle özetlemektedir: *'Öğrenciler öğretmene 'Ben seni şikayet ederim' diyor artık. Bu güç ilişkisi tersine döndü. Öğretmenin sözünün bir ağırlığı kalmayınca, davranış sınırları da kayboluyor. (R4).**

Müdahale Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Akran zorbalığına müdahalede kullanılan yöntemlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Akran Zorbalığına Müdahale Yöntemleri

Tema	Alt tema	Kod
Süreç-Bildirim	Öğretmen	Sorunu iletici Görmezden gelen- Sorumluluk almaktan kaçan Zorbalığı ayırt edemeyen
	Öğrenciler	Mağdur İzleyici
Süreç-Okul psikolojik danışmanı ile görüşme	Zorba	Davranışın sonuçları hakkında bilgi verme-uyarma Sorumluluk verme- empati geliştirme Düzenli görüşme ve problem davranışta azalma beklentisi
	Kurban	Anlama ve ilişki kurma odaklı Şaka zorbalık ayrımı ve sınır koyma hakkında bilgi verme

Baş etme yöntemi geliştirme
İhtiyacı belirleyerek sistematik görüşme (duygu
düzenleme- Özgüven geliştirme

Grup			İletişimi artırma Akran desteğini-kontrolünü sağlama
Süreç- Yönetici ile Sorunu bastırma görüşme			Sorunun türüne göre ilk ya da ilerleyen aşamada devreye girme Disiplin- uyarı- tehdit içerikli
Süreç-Veli görüşmeleri	Bilgi alma -verme		Bilgi verme Destek ve iş birliği talebi Zorbalığı iletme
Güçlü yanlar	Okul psikolojik danışmanlığı-yönetici iş birliği		Okul psikolojik danışmanı ve yönetici iletişimi Öğrencilerin rehberlik servisine kolayca ulaşması
Zayıf Yanlar	İş birliği ve katılım sorunları		Öğretmen katılımının sınırlı olması Veli iş birliğinin yetersiz olması
	Sistemli uygulama sorunları		Sistematik ve tutarlı bir yapının olmaması Sistematik ve güncel müdahale bilgisi eksikliği

Akran zorbalığına ilişkin katılımcı görüşler incelendiğinde, müdahale sürecinin çok aşamalı olduğu ancak uygulamada çeşitli tutarsızlıklar ve yapısal eksiklikler barındırdığı görülmüştür. Süreç; bildirimde bulunması, okul psikolojik danışmanının desteği, okul yöneticisinin müdahalesi ve veli iş birliği adımlarından oluşmaktadır.

Müdahale süreci zorbalığın bildirim ile başlamaktadır. Bu aşamada öğretmenler önemli bir roledir. Ancak öğretmenlerin zaman zaman sadece sorunu yönetim ya da rehberlik servisine bildiren rolde kaldıkları, sorumluluk almaktan kaçındıkları vurgulanmıştır. Hatta öğretmenlerin zorbalığı görmezden gelebildiği ya da normal akran davranışlarından ayırt edemeyebildikleri okul psikolojik danışmanları tarafından dile getirilmiştir. Bildirim aşamasının önemli bir diğer aktörü öğrencilerdir. Mağdur öğrenciler zaman zaman öğretmenlerine daha sıklıkla okul psikolojik danışmanlarına bildirimde bulunmaktadır ancak sessiz kalmayı tercih eden bir grup öğrencinin de var olduğu sıkça vurgulanmıştır. Velilerin ifadeleri, bazı öğrencilerin yaşadığı zorbalığı paylaşmaktan kaçındığını, bu nedenle müdahale süreçlerinin yalnızca görünür olaylara odaklandığını göstermektedir. Bir okul psikolojik danışmanı bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *'Mağdur olan çocuklar genelde gelip söylüyor ama bazıları da içine atıyor. Özellikle içine kapanık olanlar zor açılıyor (R1).'* Ayrıca öğrenciler ailelerine de zorbalığa uğradığını aktarabilmektedir. Ancak mağdur öğrenciler küçük yaşlarda daha çok paylaşırken lise kademesinde hem okul ile hem de aileleri ile paylaşmaktan uzak durabilmektedirler. Bir okul psikolojik danışmanının bu konudaki görüşü şu şekilde yansıtmaktadır: *'Gören çocuklar bazen geliyor ama bazıları da 'ben karışmak istemem' diyebiliyor, hele büyüklerde bu daha fazla. (R1)'* Zorbalığın bildirimini sağlayan bir diğer kaynak da izleyici öğrencilerdir. Zorbalık hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler arkadaşlarının zorbalığı uğradığını okul psikolojik danışmanlarına iletebilmektedir. Ancak yine lise yıllarında bu durum öğrenciler arasında 'ispiyonculuk' olarak tanımlanabildiği için izleyici öğrenci bildirimini azalmaktadır.

Müdahale sürecinin önemli bir aşaması okul psikolojik danışmanı ile görüşme aşamasıdır. Okul psikolojik danışmanları bu görüşmelerinin zorba ve kurbanı göre ayrı ayrı özellikler içerdiğini belirtmişlerdir. Zorba öğrenci ile yapılan görüşmelerde daha çok zorbalık davranışının nedenleri anlama, sonuçları hakkında farkındalık oluşturma üzerinde durulmakta, zaman zaman öğrencinin takımdan çıkarılması gibi 2. tip ceza uygulamaları olabileceği konusunda öğrenci bilgilendirilmektedir.

Bir okul psikolojik danışmanı bu süreci şu şekilde açıklamaktadır: *"Zorba öğrenciyi çağırdığımda genelde 'ben şaka yaptım' diyerek başlıyor ama sonra ne hissettirdiğini konuşuyoruz. Sonuçlarını fark ettirmeye çalışıyorum. Bazen davranışın altında kabul görmek isteği çıkıyor. (R3)''* Öğrencinin zorbalık nedenine göre beceri geliştirmek amacıyla empati geliştirme, sorumluluk verme gibi konulara odaklanabilmektedirler. Bu görüşmeleri düzenli yaptıklarını ve zorbalık davranışında azalma görmeyi beklediklerini iletilmişlerdir. Eğer davranışta azalma olmazsa ya da zorbalık karşı taraf zarar verici düzeyde ise okul yöneticisi ve veliler bilgilendirilmektedir. Eğer zorbalık bir arkadaş grubu davranışı ise bu görüşmeler grup görüşmesi şeklinde de gerçekleştirilebilmektedir. Kurban öğrenciye yönelik görüşmelerde ise anlama,

duygusal destek sunma öncelikli olarak ele alınmaktadır. Bunun yanında zorbalığa uğramasında etkili olan faktörleri anlayarak sınır koyma, kendini ifade etme, özgüven geliştirme vb. temalarda beceri geliştirmek de hedeflenmektedir. Bir okul psikolojik danışmanı şöyle açıklamıştır: *“Mağdur olan öğrenciyle duygularını anlamaya, anlatmasına alan açıyorum. Çoğu zaman sınır koymakta çok zorlanıyorlar. Kendilerini ifade etmeleri için güvenli bir zemin oluşturmaya çalışıyorum (R2).”*

Müdahale sürecinin bir diğer aşaması okul yöneticisi ile görüşmedir. Eğer sorun ısrarla devam ediyorsa ya da zorbalık disiplin sorunu düzeyinde ise okul yöneticisi öğrenci ile görüşme gerçekleştirmektedir. Bu görüşme daha çok uyarı, yasal yaptırımlar konusunda bilgilendirme içermektedir. Bu görüşmelerin odağı davranışın bastırılması ve sonlandırılmasına yönelik olmaktadır. Bir okul yöneticisi bu süreci şu şekilde açıklamaktadır: *‘Zorbalığa uğrayan öğrenci ile konuşuyoruz, bu davranışının kabul edilebilir olmadığını anlatıyoruz, ailesine de iletiyoruz ki devamı gelmesin... (Y1).* Okul psikolojik danışmanı ve yönetici bu süreçlerde birlikte çalışmaktadır. Bir okul yöneticisi okul psikolojik danışmanı ve yönetici görüşmesi ilişkisini şöyle açıklamaktadır: *‘Genel uygulamamız rehber öğretmenle paylaşım yapsın, ben yaptırım yapayım şeklinde ilerliyor (Y3).’* Bir öğretmende bu süreci kısaca şu şekilde özetlemiştir: *‘-müdahale daha çok bireysel şekilde oluyor. İhtiyacı olan çocuğun rehberlik ve müdür yardımcısıyla birlikte çocukla bir görüşme düzenleniyor.’ (Ö1).*

Veli görüşmesi ise okul yöneticisi tarafından genellikle zorbalık hakkında bilgilendirme şeklinde başlamaktadır. Zaman zaman veliler çocuklarının zorbalığa uğradığını fark ettiğinde görüşme talep edebilmektedir. Bu bilgilendirmede okul psikolojik danışmanı ve öğretmenler de bulunabilmektedir. Bu görüşmelerde veliden okul ile tutarlı bir yaklaşım benimsemesi, gerekli ise okul dışı kaynaklardan destek alması istenmektedir. Ancak öğretmen ve okul psikolojik danışmanları bu görüşmelerde velilerden bekledikleri iş birliğini göremediklerini, savunucu ve suçlayıcı bir tutumla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmem bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *‘...Veli boyutunda yetersiz kalınıyor.biz veli ayağında çok yalnız ve çaresiz kalıyoruz. Hiçbir şekilde çocuklarına toz kondurmayanlar...(Ö6)’. Benzer biçimde bir okul psikolojik danışmanı da veli ile iletişim sorunu şu şekilde açıklamıştır: “Velileyle iletişim bazen çok zor oluyor. Çocuğunu suçlu görmek istemiyor, bizim uydurduğumuzu düşünenler oluyor. Suçlayıcı bir dille geliyorlar. İş birliği yerine savunmaya geçiyorlar (R3).”* Velilerin bu yaklaşımlarının öğretmenlerin süreçte sorumluluk almamalarına da yol açabildiğini şu şekilde açıklamışlardır: *‘Bazı veliler hemen savunmaya geçiyor, öğretmene yükleniyor. Öğretmen bu defa kendini korumaya alıyor, bir daha da bu tarz şeylere karışmak istemiyor (R4).’* Bu duruma bir veli de dikkat çekerek öğretmenlerin suçlandığı bir sürece dönüşebildiğini anlatmıştır: *‘İdare edelim, ya da tamamen öğretmene yıkılıyor bu süreç. Sınıf sistemini o anlamda düzenlemek ya da nöbet tutarken mümkün olmayan şeyler, imkansızlıklar. Koridorda asla o anda pek çok şeye vakıf olamayacağın belli bir süre sonra öğretmenin suçu haline getirilerek farklı yerlere gidebiliyor konu. (V3)’*

Katılımcı görüşlerine göre müdahalelerin güçlü ve işlevsel yönleri okul yönetimi ve psikolojik danışma servisinin iletişiminin iyi olmasıdır. Okul yöneticileri, zorbalıkla mücadele sürecinde okul psikolojik danışmanlarıyla iş birliği içerisinde yürütülen müdahaleleri genel olarak yeterli ve işlevsel bulmaktadır ve bunu şu şekilde ifade etmektedir: *‘Bu uygulamalarımız yeterli, ertelemeden müdahale ediyoruz. (Y2).* Müdahale hizmetlerinin bir diğer güçlü yanı öğrencilerin ve velilerin psikolojik danışma servisine kolayca ulaşabilmesidir. Bu nedenle zorbalığa müdahale daha çok rehberlik servisinin hem öğrenci hem veli ile düzenli görüşmelerine dayalı yürütülmektedir. Bunu bir veli şu şekilde açıklamıştır: *‘Rehberlik hocalarıyla çok sıkı sıkıya ilişkilerimiz oldu, müdür yardımcısıyla da ama tabi oralara taşındığı durumlarda konu başka yerlere gideceği için de genelde hep ben imtina ederim.... O yüzden ben hep uzunca süre, gidebildiğim kadar rehberlik hocalarıyla giderim, ilerlerim. (V5).’* Ayrıca bu görüşmelerin diğer paydaşlarla da yapılması işlevsel olmaktadır. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamaktadır: *‘müdür yardımcısıyla ve rehber öğretmenlerle bu konularda beraber kafa patlattığımız zaman oluyor ve bundan çok memnunum ve bir sorun olduğunda kafam çok rahat. (Ö3)’. Benzer biçimde bir veli de yaşadığı deneyimi şu şekilde açıklamıştır: ‘Sonra işte bizimle de paylaştı, müdür yardımcısıyla da paylaşmış hemen. Biz de müdür yardımcısına ulaştığımızda; çocuğun özel eğitim almasını gerektiren bir durumu varmış, hani özel bir durumu söz konusuymuş. Sonra hani zaten hemen özür dilettiler, çocuğun ailesine de haber verilmiş bu durum vesaire. ... Bu örnekte değim gibi hani öğrendikleri anda dahil oldular, müdahil oldular, burada bir sıkıntı yok... (V2)’*

Müdahalelerin zayıf yönleri olarak ise özellikle okul psikolojik danışmanları öğretmen katılımının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler hem süreçte velilerin suçlayıcı tavırlarına maruz kalmamak hem de yeterli bilgiye sahip olmadıkları için müdahale aşamasında yeterli düzeyde rol almamaktadırlar. Bir öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamaktadır *‘Gerçekleştirilen müdahalelerim kesinlikle yeterli değil, zorbalık konusunda eğitim almadım. Kendim araştırıyorum. Ve bu süreci yönetmekte çok zorlandım, (Ö5)’. Öğretmen ve okul psikolojik danışmanları veli iş birliğinin yetersiz olması önemli bir diğer sorun olarak belirtilmiştir. Velilerin en sık dile getirdiği eleştirilerden biri, müdahale sürecinin şeffaf ve takip edilebilir olmamasıdır. Bu eleştiriyi açıkça ifade eden bir veli, beklentisini şu sözlerle dile getirmiştir: ‘Aslında veli şunu istiyor; destek istediğinde ya da şikâyet bildirdiğinde bunun düzenli bir şekilde geri bildirim halinde alınması gerekiyor. Çünkü veli şunu biliyor aslında; o öğrenci profilinin pat diye sihirli değnek olmadığını biliyor ama aslında istenen şey, bu durumla ilgili takip, sürecin güven vermesi’ (V3)* Ayrıca zorbalık yapan çocuklara yönelik daha caydırıcı yaptırımların eksikliği, olayın mağdurları üzerinde kalıcı etkiler bıraktığı için velilerin en çok eleştirdiği konular

arasında yer almıştır. Bu görüş öğretmenler tarafından da paylaşılmıştır. Bir öğretmen bunu şu şekilde açıklamaktadır: *'MEB'in yönetmeliğe bizim elimizi kolumuzu bağlıyor. Çocuk yaptığıının sonucuyla karşılaşmadığı için diğerleri de ona bakarak aynı davranışı yapıyor. Kanamaya acil müdahale eden ancak duygusal kanmaya duyarsız kalan bir kültüre sahibiz. (Ö3)'*. Bunların müdahale süreçlerinin çoğu, zorbalık ortaya çıktıktan sonra harekete geçilen tepkisel (reaktif) uygulamalardan oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanları zorbalığı önlemeye yönelik sınıf içi ve okul geneli çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak süreci önceden yapılandıran, riskleri azaltan ve okul kültürünü güçlendiren proaktif yaklaşımların sınırlı olduğu hem öğretmen hem de veli görüşleriyle ortaya konmuştur. Müdahale sürecinden memnuniyetini ileten bir veli: *'...Bu örnekte değil gibi hani öğrendikleri anda dahil oldular, müdahil oldular, burada bir sıkıntı yok. Ama öncesinde olmaması için ya da olduktan sonra yapan kişiye aslında ne yaptığını fark etmesini sağlayacak şeyler daha fazla olabilir mi, evet olabilir. ..(V2)* diyerek daha fazla önleyici çalışmalara gereksinim duyulduğunu ifade etmiştir. Tüm bu bulgular, akran zorbalığına müdahale sistemsel tutarlılığın, roller arası net iş bölümünün, öğrenci gelişimine duyarlı yaklaşım biçimlerinin ve veli katılımının ne denli belirleyici olduğunu göstermektedir. Süreçlerin yalnızca görünür sorunlara müdahale ile sınırlı kalmaması; okulun tüm paydaşlarının birlikte inşa edeceği bir önleme kültürü geliştirilmesi gerekmektedir.

İhtiyaçlar ve Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların okullarda akran zorbalığı ile mücadele için belirttikleri ihtiyaçlar ve çözüm önerileri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

İhtiyaçlar ve Önerilere İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Kod
Öğrenciler	İhtiyaç	Rahatlayacakları alan Kendini gösterme fırsatları
	Öneri	Akran desteği-izleyici farkındalığı Sorumluluk alma
Öğretmenler	İhtiyaç	Alternatif ders anlatma yöntemleri bilgisi Zorbalığı ayırt edebilme Zorbalığa müdahale becerisi ve motivasyonu Sistemin aktif parçası olma
	Öneri	Aktif sınıf rehberliği ile öğrencileri tanıma ve izleme Sınıf rehberliği için dengeli iş yükü Okul psikolojik danışmanları ile daha yoğun- sistematik görüşme
Okul psikolojik danışmanları	İhtiyaç	Uygulamalı eğitim Güncel müdahale bilgisi-pratiği Veli ile iletişim becerisi geliştirme
	Öneri	Sistematik okul temelli önleme çalışmaları liderliği
Yöneticiler	İhtiyaç	Zorbalığı ayırt edebilme Zorbalığa müdahale becerisi
	Öneri	Tutarlı uygulamalar sergileme
Veliler	İhtiyaç	Zorbalığı ayırt edebilme- ip uçlarını fark edebilme becerisi

Zorbalıkla karşılaştığında uygun iletişim ve müdahale becerileri

Öneri

Okul kontrollü sürece aktif katılım mekanizması

Katılımcılar akran zorbalığıyla etkili mücadele için okul ekosistemindeki her paydaşın özgün ihtiyaçlarını ve geliştirilmesi gereken yönlerini olduğuna işaret etmiştir. Öğrencilere yönelik ihtiyaçlar olarak öğrencilerin fiziksel ve duygusal olarak rahatlayabilecekleri alanlara ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı dışında kendini gösterebilecekleri, daha aktif katılım gösterip sorumluluk alacakları sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların öğrencilerin akran yönelmesini azaltabileceği vurgulanmıştır. Bunun yanında zorbalığa karşı akran destek sistemleri oluşturma, zorbanın yanında olmak yerine kurbanı desteklemeyi teşvik edebileceği değerlendirilmiştir.

Öğretmenlere yönelik ihtiyaç ve öneriler incelendiğinde öğrencileri yakından tanıma, izlemeyi de içeren sınıf rehberlik sisteminin aktif kullanımı temel bir ihtiyaç ve öneri olmuştur. Bu uygulama içinde mutlaka sınıf rehberlik saatinin programda ayrılması ve zorbalığı önleyecek içeriklere yer verilmesi önerilmektedir. Veliler bu ihtiyacı somut önerilerle desteklemiş; örneğin bir veli *“Zorbalıkla ilgili de böyle bir ders olabilir. Kurallar dersi gibi bir ders belki eklenebilir... böyle bir ders eklenebilir”* (V2) önerisinde bulunmuştur. Ayrıca, tiyatro, drama, empati ve rehberlik temelli grup çalışmaları ile öğrencilerin zorbalığın etkilerini fark etmeleri ve duygusal farkındalık geliştirmeleri gerektiği dile getirilmiştir. Bu yöndeki görüşlerden biri şu şekildedir: *“Bir kere salona toplayıp seminer vermek değil bu... belki drama çalışmaları, rehberlik, empati çalışmaları, bunlar yapılmalı”* (V1). Bir okul psikolojik danışmanı da benzer biçimde şu öneride bulunmuştur: *“Her hafta bir saat bu konuları konuşabileceğimiz bir zaman olsa çocuklar da hem anlatır hem dinlerdi. Sadece seminer değil, içinde oldukları bir şey (R1)”* Ayrıca bu sürecin yalnızca sınıf içi uygulamalara indirgenmemesi, okul psikolojik danışmanlarıyla koordineli ve velilerle açık iletişime dayalı biçimde sürdürülmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Ancak bu sürecin yürütülmesi için öğretmenlerin dengeli bir iş yüküne sahip olmaları kritik bir ön koşul olarak vurgulanmıştır. Ayrıca zorbalık konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmaları, zorbalığı tanıyıp nasıl müdahale edeceklerine yönelik net bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin, bir öğretmen *“Görüşmeler yapılıyor müdahale yapıyoruz ama daha sonra çocuğa ne oluyor takip edilmiyor. Müdahale açısından daha çeşitli ve yeni etkinlikler öğrenmeliyiz”* (Ö1) derken, bir diğeri ise *“Spesifik örnekler, gerçekten yaşanmış olaylar üzerinden çözüm önerileri sunulmalı... bana fayda sağlayacak eğitimler isterim”* (Ö5) ifadeleriyle sürecin daha somut ve uygulanabilir içeriklerle desteklenmesini talep etmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilgilerini aktif tutacak öğretim yöntemlerini kullanmaları ve sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi önemli ihtiyaçlar olarak değerlendirilmiştir.

Okul psikolojik danışmanları ise en çok velilerle yeterli iletişimi kurma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Velilerinde sürecin içinde olma isteği göz önüne alındığında velilerle sistematik ilişkiler kurma ihtiyacı belirgin görünmektedir. Bir okul psikolojik danışmanı bu ihtiyacı şöyle dile getirmiştir: *“Velilerle iletişim kısmı en zorlayıcı alan. Çocuğun zorbalık yaptığını söylediğinizde direkt savunmaya geçiyorlar. Süreci birlikte yürütmek çok zor oluyor. Bunu nasıl yöneteceğimizi öğrenmeye ihtiyacımız var.”* (R4)

Ayrıca okul psikolojik danışmanları, güncel ve sistemli müdahaleleri öğrenecekleri uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bir danışman bu ihtiyacı şöyle ifade etmektedir: *“Müdahale noktasında elimizde belirli basamaklar olsa çok rahatlayacağız. Her olaya göre sıfırdan üretmek zor oluyor. Bize vaka temelli, adım adım yönlendiren eğitimler gerekiyor.”* (R3) Okul psikolojik danışmanları arasında, müdahalelerin tutarlılığını artıracak sistemli yapılara duyulan ihtiyaç yaygın bir şekilde dile getirilmiştir. Bu gerekliliği bir danışman şöyle ifade etmektedir: *“Bir sistem olmalı, sadece olay olunca değil, öncesinde de fark edelim diye. Takip çok önemli ama yapılmıyor genelde.”* (R2).

Yöneticilere yönelik ihtiyaçlar ve öneriler öğretmenlerle benzer biçimde zorbalığı tanıma ve etkili sistematik müdahale geliştirmelerine yönelik olmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin tutarlı ve zorbalığı caydırıcı uygulamalar sergilemesi konusunda ihtiyaçlar belirtilmiştir Veli ifadeleri, yönetsel düzeyde tutarlılık ve ilkeli yaklaşım eksikliğinin öğrenciler üzerinde güven sorununa yol açtığını açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin bir veli bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *Zorbalıkla ilgili bir politika olmalı ve ilkeli bir duruşu olmalı okulun. İlkeli bir duruş sergilemediğinizde davranış değişikliği meydana getirmek gecikiyor*” (V3). Benzer şekilde, okul yöneticileri de özellikle deneyim paylaşımı ve uygulamaya dönük içeriklerle yapılandırılmış eğitim programlarına olan ihtiyaçlarını vurgulamıştır. Bu bağlamda bir okul yöneticisi şöyle demiştir: *“Zorbalıkla ilgili eğitim almak isterim, öğrenciye yaklaşım neler olmalı? Doğru bildiğim yanlışlar neler? Deneyim paylaşımı olsa güzel olur.”* (Y3). Bir başka yönetici ise hem öğretmen hem veliyle yürütülen sürece dair destek ihtiyacını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Vakalar üzerinden gidilen bir eğitim olsa güzel olurdu. Ne yapılabilir? Veli nasıl ikna edilebilir?”* (Y1). Bu ifadeler, okul yöneticilerinin sadece idari değil aynı zamanda eğitsel ve iletişimsel yönlerden de desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Velilerin, zorbalığı doğru tanımlayabilmesi, süreci erken fark edebilmesi ve okul ile sağlıklı bir iş birliği kurabilmesi, müdahale sürecinin başarısında belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları ve sistematik katılım modelleri geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Bir öğretmenin ifadesi bu durumu şöyle özetlemektedir: “*Veliler kesinlikle eğitilmeli çünkü değişim buradan başlamalıdır.*” (Ö6). Bununla birlikte zorbalıkla mücadelede okul ile ortak tutum sergilemeleri, sürece aktif katılımları önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırma ilk olarak okul yöneticisi, öğretmen, okul psikolojik danışmanı ve veliler perspektifinde akran zorbalığının nasıl deneyimlendiğine odaklanmaktadır. Deneyimler teması altında elde edilen sonuçlar “şaka”, “çatışma” ve “zorbalık” ayrımını öne çıkarmakta; deneyimlenen problemin çok katmanlı yapısını ortaya koymaktadır. Bu yapıda dikkat çeken ilk nokta deneyimlenen bazı problemlerin sistematiklik ve güç dengesi açısından zorbalık olarak nitelendirilemeyeceğidir ancak çatışma gibi bu problemlerin zorbalığa öncülük edebilecek ya da zorbalığı pekiştirebilecek bir rolü olduğu görülmektedir. Diğer taraftan hem bu problem davranışların hem de zorbalık davranışlarının “şaka” adı altında meşrulaştırılması, zorbalık ve çatışma problemlerinin “şaka kültürü” altına gömülmesine neden olmakta, bu durum problemlerin fark edilmesine ve gerekli müdahalelerin gerçekleştirilmesine engel olan bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Nitekim öğretmenlerin zorbalık vakalarını nasıl yorumladıkları, müdahale etme olasılıklarını doğrudan etkilemektedir; zorbalık davranışı “şaka” veya “atışma” olarak algılandığında olayın ciddiyeti daha düşük değerlendirilmekte ve öğretmen müdahalesi gecikebilmekte ya da tamamen ertelenebilmektedir (Yin vd., 2024; Lechner vd., 2023).

Bu çalışmaya benzer nitelikteki bir çalışmada Lette ve Paulus (2021), lise kademesindeki öğrencilerin “şaka” olarak tanımladığı zorbalık davranışlarını günlük, sıradan bir durum olarak algıladıklarını ve bu davranışları birbirleri ile kaynaşmak için bir araç olarak gördüklerini tespit etmiştir. Postigo vd. (2019) ise bu yaklaşımı bir tür bilişsel çarpıtma olarak görmektedir. Şaka gerekçesiyle yapılan eylemin karşı tarafa zarar vermeyeceği düşüncesi, sorumluluğun inkarını beraberinde getirmekte ve zorba tarafından davranışının sonuçlarından arınma, davranışı için cezalandırılmama beklentisi doğurmaktadır (Postigo vd., 2019). Bu durumun denetlenmemesi ve gerçekleştirilen davranışın sonucundan ziyade niyetin öncelenerek değerlendirildiği bir okul ikliminde, problem davranışlar, okul ekosistemi içerisindeki bir norm olarak pekişmektedir. Tanımlanan bu dinamik sözel zorbalığın gerçekleştirilen müdahalelerle ve önleyici çalışmalar ile önlenmesini ve azaltılmasını da güçleştirmektedir. Nitekim Kennedy (2020), uluslararası literatürü inceleyerek gerçekleştirdiği bir meta-analiz çalışmasında gerçekleştirilen önleyici çalışmaların fiziksel ve ilişkisel zorbalık üzerindeki pozitif etkisinin sözel zorbalıktan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durum zorbalığa sistematik bir müdahale için öncelikle öğrencileri ve okulun yönetici, öğretmen, okul psikolojik danışmanı, veli gibi paydaşlarını şaka, çatışma ve zorbalık kavramları arasında ayırım yapabilme konusunda bilinçlendirmek gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu en yaygın gözlemlenen zorbalık türünün sözel zorbalık olduğudur. Literatür incelendiğinde fiziksel ve sözel zorbalığın sıklık ve yaygınlığının benzer düzeyde olduğuna dair bulguların (Örn. Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Doğan ve Keleş, 2023) yanı sıra sözel zorbalığın daha yaygın olduğunu vurgulayan araştırmalar da olduğu görülmektedir (Örn. Altun-Kobul vd., 2022). Sözel zorbalık genel olarak isim takma, alay etme, tehdit etme gibi geniş bir davranış yelpazesinden oluşmaktadır (Kennedy, 2020). Çalışmanın ilk bulgularında bahsedildiği gibi sözlü olarak “şaka” adı altında yapılan isim takma, kışkırtma, dalga geçme gibi pek çok zorbalık davranışı sözel zorbalık tanımı içerisinde değerlendirilebilmektedir. Ancak daha önce değinildiği gibi bu durum bir şaka kültürüne yerleştirildiğinde hem zorba hem de mağdur bu davranışları zorbalık olarak nitelendirmemektedir. Buna bağlı olarak sözel zorbalığın yaygınlığının mevcut literatürde ifade edilenden daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Buradaki bir diğer önemli nokta denetim mekanizmasıdır. Çalışmadan elde edilen bulgular okullarda zorbalık davranışlarının en çok öğretmen ya da okul yöneticisi denetiminin olmadığı; çocukların kendi aralarında vakit geçirdiği ortamlarda ve zamanlarda gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu literatürdeki benzer araştırmalarla (Örn. Altun-Kobul vd., 2022; Çarkıt ve Bacanlı, 2020) tutarlılık göstermekte olup, okullarda yetişkin denetiminin zorbalık davranışlarını engelleyen bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Denetim mekanizmalarının bu rolü sözel zorbalığın yaygınlığını değerlendirmek için de kritik bir rol oynamaktadır. Sözel zorbalık fiziksel zorbalık kadar somut bir şekilde gözlemlenemeyen ve kanıtlanması daha zor bir davranış yelpazesine sahiptir. Bu durum denetiminin sağlanmasını da zorlaştırmaktadır. Diğer bir ifade ile çocuğun fiziksel bir zorbalık sonucunda maruz kalabileceği yaptırımlarla kıyaslayarak kanıtlanma ve gözlemlenme olasılığı daha düşük olan sözel zorbalığı tercih etme olasılığının yüksek olabileceği düşünülmektedir.

Deneyimler teması altında elde edilen bir diğer sonuç zorbalık davranışlarının ivmesinin artış gösterdiği şeklindedir. Özellikle okul yöneticileri bu davranışların pandemi sonrasındaki süreçte artış gösterdiğini vurgulamaktadır. Pandemi sonrası literatürü inceleyen bazı derleme çalışmalarında akran zorbalığının ivmesinin arttığına ilişkin bulguların yer aldığı

görülmektedir (Örn. Ağırkan, 2023; Vaillancourt vd., 2023). Mevcut çalışmaların bir kısmı bu durumu pandemi ile birlikte artan ruh sağlığı problemleri, izolasyon ve sosyal uyumun bozulmasına bağlı olarak açıklamakta ve günümüzdeki zorbalık problemini buna bağlı bir uyum stresi olarak tanımlamaktadır. Bazı araştırmalar ise bu durumu okulların kapanması nedeniyle fiziksel zorbalığın azalması ancak çocukların sosyal medya ve iletişim araçları üzerinden iletişimlerinin artması ile birlikte başlayan ve giderek kalıcı hale gelen siber zorbalığa bağlı olarak açıklamaktadır (Ağırkan, 2023; Vaillancourt vd., 2023). Belirtilen her iki yaklaşımın da araştırmadan elde edilen diğer bulgularla tutarlı bir şekilde, söz konusu ivme artışını açıklamakta rolü olduğunu düşünülmektedir. Diğer taraftan elde edilen bu bulgu zorbalıkla mücadelenin günümüzde okullarda öncelenmesi gereken bir müdahale alanı olduğunun altını çizmektedir. Nitekim zorbalık davranışlarının artış göstermesinin, bu davranışların normalize edilmesine ve pekişerek artmasına katkı sunduğu bilinmektedir (Thornberg ve Delby, 2019). Bu döngünün kırılması kapsamlı ve sürekliliği olan bir müdahale sürecini gerekli kılmaktadır. Ancak okullarda zorbalıkla ilgili yazılı politikaların varlığı tek başına etkili değildir; bu politikaların öğretmenlere açık şekilde aktarılması ve uygulamaya dönük eğitimlerle desteklenmesi durumunda müdahale davranışlarının güçlendiği gösterilmiştir (Waasdorp vd., 2021).

Deneyimler teması altındaki bir diğer önemli vurgu genel olarak eğitim kademeleri arasındaki geçiş dönemlerinin zorbalık probleminin en çok gündeme geldiği dönemler olduğu şeklindedir. Bu durumun geçiş dönemlerinde ilk defa dahil olunan gruba kabul edilme ve popüler olma arzusunun bir yansıması olabileceği düşünülmektedir. Eğitim kademeleri arasında geçiş dönemleri çocukların eski sosyal bağlarının kopması ve yalnızlık duygusuyla ilişkilidir. Bu ihtiyaçların giderilmesi yeni gruplara dahil olma, yeni arkadaşlar seçme ve bu grup içerisindeki statünün belirlenmesini gerektirmektedir (Pellegrini ve Bartini, 2000). Bu açıdan popülerlik isteği yeni dahil olunan grup içerisindeki statüyü belirleyen önemli bir faktör niteliğindedir. Özellikle ergenlik dönemine ilişkin araştırmalar bu dönemde zorbalık davranışlarının grup içerisinde statü yükselmesi sağlayan, popülerliği arttıran stratejik bir araç olarak kullanılabildiğini vurgulamaktadır. Bu süreç ergenlikle birlikte gelişen sosyal zekâ ve beceriler tarafından desteklenmektedir. Nitekim bu gelişimsel olanaklar akran grubundaki hiyerarşinin daha net anlaşılmasını ve çeşitli zorbalık davranışlarının daha etkili biçimde sergilenmesini kolaylaştırmaktadır (Cillessen ve Mayeux, 2004; Ojanen ve Findley-Van Nostrand, 2014; Pouwels vd., 2018). Buna bağlı olarak geçiş dönemlerinde zorbalık davranışlarının ve problem davranışların artış gösterebileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, katılımcıların da belirttiği gibi çocukların zamanla okul ortamına ve karşılaştıkları davranışlara uyum sağlamaları, kendi baş etme stratejilerini geliştirmeleri geçiş dönemleri dışında zorbalık vakalarının daha az raporlanmasına neden olan faktörlerden olabilir. Ancak her halükârda bu bulgu eğitimde geçiş kademelerinin zorbalıkla ilgili önleyici ve müdahale odaklı çalışmalar için kritik dönemler olduğuna işaret etmektedir.

Görüşmeler sonucunda öğretmenler, okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanlarına göre zorbalığa zemin hazırlayan nedenler hem bireysel hem de çevresel etkenlerle ilişkilendirilen çok boyutlu bir sorun olarak ifade edilmiştir. Zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin popüler olma isteği, öfke ve dürtü kontrol sorunları, arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları problemler öne çıkarken; mağdur öğrencilerin ise aşırı uyumlu kişilik yapısı, sınır koymada güçlük yaşaması ve iletişim becerilerindeki eksiklikler dikkat çekmiştir. Eğitim ortamına ilişkin faktörler arasında derslerin sıkıcı bulunması, sık öğretmen değişimi, monoton ders yapısı, genç öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yetersizliği ve zorbalığın sonuçsuz kalması ve öğrencilerin uzun süre aynı okulda bulunmasının sosyal ilişkilerde gerilim oluşturduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, alan yazındaki sonuçlarla da örtüşmektedir (Bayar ve Balcı, 2023; Eray vd., 2020;).

Aile temelli nedenler arasında ise aile içi çatışmalar, ilgisizlik, stres ve yaşanan değişiklikler zorlayıcı sosyal davranışların oluşmasında etkili faktörler olarak öne çıkmıştır. Alan yazında aile temelli sorunların, akran zorbalığına neden olduğuna dair araştırmalara rastlanmaktadır (Bozbayındır vd., 2025; Dake vd., 2003; Doğan ve Keleş, 2023; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Pişkin, 2002). Veliler de okulun iç paydaşlarına benzer şekilde akran zorbalığının nedenlerini çok boyutlu ve karmaşık olarak tanımlamışlardır. Öğrencinin ait olduğu gruplar, ailevi etkenler, okuldaki uygulamalar ve çocuğun dijital etkileşimlerinin birbirini besleyerek akran zorbalığı davranışını ortaya çıkardığı ifade edilmiştir. Veli görüşlerine göre mağdur öğrencinin sınıfta varlığını devam ettirebilme güdüsü, zorbalık yapan öğrenciden korkması veya aidiyet arayışı da zorbalık davranışının nedenleri arasındadır.

Okullarda akran zorbalığına yönelik müdahalelerin çok aşamalı ve çok aktörlü bir yapıya sahip olduğu görülse de, bu sürecin sistemli biçimde ilerlemediği anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmen müdahalelerinde süreç çoğunlukla bireysel inisiyatifle şekillenmekte; belirli bir protokol ya da okul politikası çerçevesinde yürütülmemektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede çeşitli müdahale stratejileri uyguladığını, ancak çoğunlukla okul psikolojik danışmanı ve veliyi bilgilendirme gibi dolaylı ve yapıcı müdahale biçimlerine yöneldiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede çoğunlukla rehberlik servisine yönlendirme ve okul idaresini bilgilendirme gibi dolaylı müdahale yöntemlerini tercih ettikleri; doğrudan sınıf içi stratejilere ise daha az başvurdukları, çeşitli araştırmalarda tutarlı biçimde ortaya konmuştur (Demirhan, 2025; Marshall vd., 2009; Öztürk ve Eldeleklioğlu, 2021). Ancak bu dolaylı yaklaşım biçimi, özellikle okul psikolojik danışmanlarının üzerindeki yükü artırmakta; müdahale sürecinin sınıf içi boyutunu zayıflatmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenin doğrudan müdahalede bulunmaması, veliler arasında öğretmenlerin

“tepkisiz kaldığı” algısına yol açmakta ve ğretmen-veli işikisini zedeleyebilmektedir. Öğretmen katılımı olmadan, yalnızca bireysel görüşmelere dayalı yapılan müdahaleler ise özellikle sınıf dinamiklerine sirayet eden zorbalık durumlarında sınırlı etki göstermektedir.

Tüm bu sorunlara rağmen öğretmenlerin zorbalık durumlarına müdahale sürecine dahil olmamalarının ardında çok katmanlı dinamikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin müdahaleye yönelik kararları sadece bireysel isteklilikle açıklanamaz; müdahalenin sonuçlarına işikin bilişsel değerlendirmeler, öz-yeterlik düzeyleri ve okulda kendi rollerinin ne kadar açık tanımlandığı bu kararlarda belirleyici olmaktadır. Rol belirsizliği arttıkça öğretmenler, bir zorbalık olayını şaka, çatışma ya da zorbalık olarak sınıflandırmakta daha fazla güçlük yaşamakta ve bu belirsizlik, müdahalede gecikmeye veya müdahalenin tamamen ertelenmesine yol açabilmektedir. Ayrıca ğretmenlerin zorbalıkla ilgili kendilerini ne kadar yetkin gördükleri ve okulda politikaların ne kadar uygulandığı da müdahaleyi doğrudan etkilemektedir. Nitekim ğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik düzeyinin ve okul ikliminde hissedilen destek duygusunun müdahale davranışlarını glendirdiğı, buna karşılık düşük öz-yeterlik ve sınırlı müdahale deneyiminin öğretmenleri daha dolaylı ve aktarım yoluyla çözüm arayışlarına ynelttiğı gösterilmiştir (Yin vd., 2024). Benzer biçimde öğretmenlerin zorbalığa yaklaşımının tek bir kalıp izlemediğı; öğretmenlerin bağlamsal koşullar, kendi inançları ve okulun müdahale kültürüne göre farklı müdahale profilleri sergileyebildikleri görülmektedir (Lechner vd., 2023). Bunun yanı sıra, okulda zorbalıkla ilgili politika bulunması tek başına müdahaleyi artırmak için yeterli değildir; ancak öğretmenlerin politika ve süreçlere yönelik eğitim almaları müdahale olasılığını ve öz-yeterlik algılarını anlamlı şekilde artırmaktadır (Waasdorp vd., 2021). Bu bulgular, zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin daha etkin rol alabilmesi için bilgi ve farkındalık artırmanın yanı sıra rollerin ve sorumlulukların açık biçimde tanımlanmasının, okul yönetimi desteğinin görünür kılınmasının ve uygulamalı müdahale becerilerini geliştiren eğitimlerin sürekliliğinin kritik önem taşıdığını göstermektedir.

Bu araştırmada zorbalığa müdahalenin önemli ölçüde okul psikolojik danışmanları tarafından yürütüldüğü grlmştir. Bu müdahalelerin zorba ve kurbanı yönelik farklı hedef ve içerikleri olsa da genellikle devam eden bireysel görüşmeler şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu da tek yönlü ve tek tip bir müdahale biçiminin kullanıldığını göstermektedir. Bu tür müdahale dürtü kontrolü ya da sınır çizme sorunu gibi bireysel özelliklerin daha önemli bir etken olduğu durumlarda daha etkili olabilirken sınıf içi dinamiklerin ya da ailesel faktörlerin belirgin olduğu durumlar için işlevsel olmayacağı açıktır. Gaffney ve arkadaşlarının (2019) okul temelli zorbalıkla mücadele programlarını inceleyen meta-analizine göre, etkili müdahale yalnızca bireysel görüşmelerle sınırlı kalmamalı; bunun yanı sıra sınıf içi etkinlikler, aile katılımı, akran desteği, riskli alanlarda gözetim ve okul çapında sistematik uygulamaları da içermelidir. Benzer biçimde Hikmat ve arkadaşlarının (2024) yaptığı kapsamlı derleme, zorbalık sonrası travmayı azaltmada etkili olan müdahale programlarının yalnızca bireysel danışmanlıkla sınırlı kalmaması gerektiğini; sosyal destek, sosyal beceri eğitimi ve okul temelli çok paydaşlı programların birlikte uygulanmasının etkili sonuçlar doğurduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sadece bireysel görüşmelere dayalı müdahale modellerinin sınırlı etkisine dikkat çekmekte; müdahalenin psikososyal boyutlarının çeşitlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca etkili okul temelli programların, yalnızca bireysel danışmanlıkla değil, aynı zamanda grup temelli çalışmalarla da desteklenmesi gerektiğı vurgulanmaktadır (Gaffney vd., 2019). Ancak bu araştırmada okul psikolojik danışmanları nadiren grupla çalışma yaptıklarından bahsetmişlerdir. Özellikle sosyal beceri eğitimi, empati geliştirme, duygu düzenleme ve problem çözme gibi hedeflerle yapılandırılmış grup rehberlik programlarının, zorbalık davranışlarını azaltmada etkili olduğu gösterilmiştir. Bununla birlikte, hem bireysel hem de grupla psikolojik danışmanların müdahale süreçlerinde yapılandırılmış, kanıta dayalı protokollere dayanması ve bu uygulamalarda süreklilik ve bütünlüğün sağlanması da önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir (Gaffney vd., 2021; Swearer vd., 2010). Ancak bu araştırma grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarının bu tür kanıta dayalı uygulamalar yapmadığı grlmştir ve ihtiyaç olarak bunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanlarının yalnızca kriz temelli değil; önleyici ve gelişimsel rehberlik ilkeleri doğrultusunda çok boyutlu ve sistematik müdahaleler yürütmesi gerektiğı söylenebilir. Bunun sağlanabilmesi için de güncel ve sistemli müdahaleler konusunda desteklenmelere gereksinim duydukları sylenabilir.

Araştırma bulgularında görüldüğü üzere okul yöneticileri, zorbalıkla mücadelede daha çok doğrudan ve cezalandırıcı bir yaklaşım benimsemekte; öğrenciyle disiplin temelli görüşmeler yapmakta ve davranışı sonlandırmayı hedefleyen müdahalelere yönelmektedirler. Cezalandırıcı uygulamalar kısa süreli etkili olsa da uzun vadede okul iklimine zarar verici olabilmektedir. Okul yöneticilerinin bu yaklaşımı başka araştırmalarda da gözlenmiştir. Ramirez ve arkadaşlarının (2023) yürüttüğü bir araştırma, okul yöneticilerinin zorbalık vakalarına müdahale biçimlerinin çoğunlukla yasal düzenlemelere bağlı olarak cezalandırıcı ve prosedürel yaklaşımlar çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu yaklaşımın tek başına yeterli olmadığı, hatta bazı durumlarda öğrencide cezadan kaçınma davranışı dışında kalıcı bir tutum değişikliğı yaratmadığı bilinmektedir. Nitekim Gaffney vd. (2021) tarafından yürütülen kapsamlı bir meta-analiz, etkili okul temelli zorbalık müdahale programlarının yalnızca cezalandırmaya değil; empati geliştirme, sosyal-duygusal beceri eğitimi ve tüm okul topluluğunu kapsayan önleyici yaklaşımlara dayandığında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hikmat vd. (2024), okul yöneticilerinin liderlik rolünün yalnızca disiplin süreçlerini yürütmekle sınırlı kalmasının, zorbalığın altında yatan nedenlerin ele alınmasında yetersiz kaldığını ve okul iklimini dönüştürmede proaktif yaklaşımların çok daha

işlevsel olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin cezalandırıcı müdahalelerden ziyade okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerle birlikte bütüncül, eğitsel ve gelişimsel müdahale stratejilerine öncülük etmeleri; okulda yapıcı ve güvenli bir iklimin oluşturulması açısından kritik önemdedir.

Müdahale sürecinde velilerin rolü ise hem zorbalığı bildiren hem de zorbalık hakkında bilgi verilen ve iş birliği istenen olmak üzere çok yönlü ve karmaşık görünmektedir. Ancak okul yöneticileri, öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları veliler ile iletişim kurmakta ve iş birliği sağlamakta zorlandıklarını dile getirirken velilerin de sistemli, şeffaf ve geri bildirimle dayalı uygulamalar olmadığından şikâyet ettikleri göze çarpmaktadır. Zorbalıkla müdahale konusunda okul-veli iş birliği kurulamadığı görülmektedir. Ancak bu araştırmadaki katılımcıların da belirttiği gibi zorbalıkla mücadele gibi zorlu bir konuda veli katılımını ve desteğini alamayan uygulamaların etkili olması mümkün görünmemektedir. Araştırmalar da velilerin dışlayıcı ya da suçlayıcı bir tutumla değil, okulun rehberliğinde sürece aktif biçimde katılabilirdiklerinde müdahale stratejilerinin çok daha etkili hale geldiğini ortaya koymaktadır (Gaffney vd., 2021). Nitekim Doss ve Crawford (2023), etkili bir zorbalıkla mücadele sisteminin yalnızca okul içi aktörleri değil, ebeveynleri de sürece aktif biçimde dahil eden bir sosyal-ekolojik yapı gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, velilere yönelik sistemli eğitim, bilgilendirme ve iletişim stratejilerinin oluşturulması, okul-veli iş birliğinin güçlendirilmesi açısından kritik bir gerekliliktir.

Araştırma bulguları, zorbalıkla etkili biçimde mücadelede tüm paydaşların hem kendilerine özgü hem de örtüşen ihtiyaçlara sahip olduğunu ve çözüm önerilerinin çoğunlukla ortaklaştığını göstermektedir. Bu durum, literatürde de vurgulandığı gibi, zorbalığa yönelik müdahalelerin yalnızca bireysel çabalara dayalı değil; okulun tüm paydaşlarının rollerinin açıkça tanımlandığı, eşgüdüm içinde uygulanan ve bilimsel temellere dayanan çok aktörlü bir müdahale sistemiyle yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Gaffney vd., 2021; Marshall vd., 2009; Swearer vd., 2010). Etkili uygulamaların, yalnızca olay sonrası bireysel görüşmelerle sınırlı kalmaması; okul iklimini güçlendiren, öğretmen ve okul yöneticilerinin uygulamada daha etkin rol aldığı, velilerin ise sürece aktif ve sistemli biçimde katıldığı önleyici programlarla desteklenmesi gerekmektedir (Cornell ve Limber, 2015; Gaffney vd., 2019; Olweus, 1994). Bu bağlamda, sistematik işleyişin sağlandığı, güncel bilgi ve becerilere dayalı, tüm okul bileşenlerinin sorumluluk aldığı bütüncül bir yaklaşımın oluşturulması önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, akran zorbalığının okul ekosisteminde çok aktörlü ve çok boyutlu bir sorun olarak varlığını sürdürdüğünü ortaya koymuştur. Okul yöneticisi, öğretmen, okul psikolojik danışmanı ve veli görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular; zorbalık davranışlarının şaka, çatışma ve zorbalık ayrımının belirsiz olduğu, özellikle geçiş dönemlerinde ve gözetimsiz alanlarda yoğunlaştığını göstermektedir. Müdahale süreçlerinin büyük ölçüde okul psikolojik danışmanları tarafından yürütüldüğü, öğretmenlerin ise sürece daha çok bildirim rolüyle katıldığı görülmüştür. Yönetici müdahalelerinin çoğunlukla cezalandırıcı; veli katılımının ise yetersiz ve düzensiz olduğu belirlenmiştir. Etkili müdahaleler için paydaşlar arası sistematik iş birliği, yapılandırılmış müdahale protokolleri ve önleyici yaklaşımlara duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, okullarda akran zorbalığı ile etkili biçimde mücadele edebilmek için bütüncül ve sistematik müdahale mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Bu kapsamda, zorbalığa yönelik okul temelli politikaların açıkça tanımlandığı, rollerin netleştirildiği ve tüm paydaşları kapsayan müdahale protokolleri geliştirilmelidir. Öğretmenlerin zorbalık davranışlarını zamanında tanıyabilmesi, etkili ve doğrudan müdahale edebilmesi için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önemlidir. Ayrıca sınıf rehberlik sistemlerinin aktif biçimde uygulanması zorbalıkla mücadelede kritik bir rol üstlenecektir. Aynı şekilde, okul psikolojik danışmanlarının yalnızca bireysel görüşmelere değil, grupla yürütülen, yapılandırılmış ve kanıta dayalı programlara dayalı müdahale biçimleriyle donatılması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin ise yalnızca disiplin uygulayıcısı değil, önleyici bir okul ikliminin inşasında liderlik eden bir aktör olarak konumlandırılması önerilmektedir. Son olarak, velilerin zorbalıkla mücadele süreçlerine sistemli ve sürdürülebilir biçimde katılabilmesi için bilgilendirici, farkındalık artırıcı çalışmalar planlanmalı; okul-veli iş birliği güçlendirilmelidir.

Araştırmalar, okul personelinin zorbalığa müdahale etme kapasitesini artırmak için yalnızca politika oluşturmanın yeterli olmadığını, bu politikaların etkili şekilde uygulanabilmesi için mutlaka eğitimle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Waasdorp vd., 2021). Zorbalıkla ilgili okul politikası bulunan kurumlarda dahi, personelin bu konuda eğitim almamış olması durumunda müdahale davranışlarında önemli eksiklikler görülmektedir. Buna karşın, politika hakkında eğitim alan personel; zorbalık durumlarına doğrudan müdahale etme, olayı diğer personelle değerlendirme ve öğrencileri rehberlik servisine yönlendirme gibi daha etkili stratejiler uygulayabilmektedir. Bu bulgu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapıcı ve iş birliğine dayalı müdahale yaklaşımlarını benimsemeleri için sadece bilgilendirme değil, aynı zamanda uygulamalı ve sürdürülebilir eğitim süreçlerine dahil edilmeleri gerektiğini göstermektedir.

Katkıda Bulunanlar

Makaleye katkısı olan herhangi kişi veya kurum bulunmamaktadır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırma için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulunun 21.04.2025 tarih, 2025-03 nolu toplantısı, 19 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

ıkar atışması

Yazarlar tarafından çıkar atışması bulunmamaktadır.

Finansal Destek

Bu alışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazar Katkıları

Alim Kaya: planlama, kavramsallaştırma, süpervizyon, makale taslaēının incelenmesi ve düzenlenmesi. Demet Zafer Güneş: veri toplama, verilerin analizi, tartışma. Meryem Demir Gdl: veri toplama, verilerin analizi, bulguların düzenlenmesi ve yazımı, tartışma. Sevil Momeni Shabani: giriş bölümünün yazımı, veri toplama, verilerin analizi, tartışma. Didem Varol: yöntem bölümünün yazımı, veri toplama, verilerin analizi, tartışma.

Kaynakça

- Ağırkan, M. (2023). Global trends in research on school bullying and its correlation with COVID-19 pandemic. *Journal of Family Counseling and Education*, 8(2), 33-49. <https://doi.org/10.32568/jfce.1343885>
- Akpınar, A., & Akpınar, A. (2022). İlköğretim okullarında akran zorbalığına dair öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 215-231.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Altun-Kobul, F., Karahan, D., Yavrutürk, A. R., & Köse, N. (2022). Lise öğretmenlerinin ve öğrencilerinin zorbalık algılarının incelenmesi. *Mavi Atlas*, 10(1), 151-181. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.1063630>
- Atış-Akyol, N., Yıldız, C., & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017032926>
- Atik, G. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Atik, G., & Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel öz yeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Barik, E., & Yurtal, F. (2023). Akran zorbalığı ile baş etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(2), 133-150. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1081627>
- Bayar, A., & Balci, M. (2023). Okul rehber öğretmenlerinin bakış açısından akran zorbalığı ve çözüm yolları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 87-105.
- Bedel, A. & Güler, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı ve saldırganlığı açıklamada başa çıkma stratejilerinin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 105-121. <https://doi.org/10.17755/esosder.447474>
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106. <https://doi.org/10.1002/cbm.799>
- Beran, T., & Li, Q. (2008). The relationship between cyberbullying and school bullying. *The Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 16-33. <https://doi.org/10.21913/jsw.v1i2.172>
- Bozbayındır, F., Üncü, M., & Coşkun, İ. (2025). İlkokul yöneticilerinin perspektifinden akran zorbalığı: Nedir, kim, neden, sonuçları ve önleme stratejileri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(20), 17-30. <https://doi.org/10.57135/jier.1641843>
- Cilllessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>
- Cornell, D., & Limber, S. P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333-343. <https://doi.org/10.1037/a0038558>
- Cornu, C., Abduvahobov, P., Laoufi, R., Liu, Y., & Séguy, S. (2023). An introduction to a whole-education approach to school bullying: Recommendations from UNESCO Scientific Committee on school violence and bullying including cyberbullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 5(3), 317-318. <https://doi.org/10.1007/s42380-021-00093-8>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Çarkıt, E., & Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2545-2583. <https://doi.org/10.26466/opus.644848>
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x>
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9), 1-2. <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93>
- Demirhan, M. (2025). Classroom teachers' views on peer bullying in their classrooms. *Journal of History School*, 74, 406-426. <https://doi.org/10.29228/joh.79463>
- Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>
- Doss, K. M., & Crawford, S. H. (2023). Parent Education: A key aspect in prevention and intervention of bullying in school communities. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 6(2). <https://doi.org/10.20429/nyarj.2023.060201>

- Eray, Ş., Gür, N., Makinocioğlu, I., Sığırlı, D., & Vural, A.P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86. <https://doi.org/10.5455/apd.43917>
- Espelage, D. L. (2018). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 57(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *BMJ*, 319(7206), 344–348. <https://doi.org/10.1136/bmj.319.7206.344>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), e1143. <https://doi.org/10.1002/cl2.1143>
- Gökler, R. Y. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Hazler, R. J., Hoover, J. H., & Oliver, R. (1992). Student perceptions of victimization by bullies in school. *Journal of Humanistic Education and Development*, 31(2), 73–80. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4683.1991.tb00018.x>
- Hikmat, R., Yosep, I., Hernawaty, T., & Mardiyah, A. (2024). A scoping review of anti-bullying interventions: Reducing traumatic effect of bullying among adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 17, 289–304. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S443841>
- Hoşgörür, V., & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla Merkez İlçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859–880.
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2019). Bystander intervention in bullying: Role of social skills and gender. *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141–167. <https://doi.org/10.1177/0272431617735652>
- Karataştan, A., & Akcan, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin göçmen öğrencilerle yaşadıkları zorbalık deneyimleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 75–91. <https://doi.org/10.30703/cije.1061680>
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539–562.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kaufman- Goodstein, P. (2013). *How to stop bullying in classrooms and schools: Using social architecture to prevent, lessen and bullying*. Routledge.
- Kennedy, R. S. (2020). A meta-analysis of the outcomes of bullying prevention programs on subtypes of traditional bullying victimization: Verbal, relational, and physical. *Aggression and Violent Behavior*, 55, 101485. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101485>
- Kılınç, A. (2023). Türkiye’de akran zorbalığı araştırmalarının sistematik derlemesi (2010–2020). *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 13(1), 89–112.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behavior in young adulthood: A study of bullying, violence, and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 136–144. <https://doi.org/10.1002/cbm.804>
- Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 49, 134–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>
- Kowalski, R. M., & Wingate, V. S. (2024). Cyberbullying in children and adolescents. A. N. M. Leung, K. K. S. Chan, C. S. M. Ng, & J. C.-K. Lee (Eds.), *Cyberbullying and values education: Implications for family and school education* içinde (pp. 13–29). Routledge.
- Lechner, V., Crăciun, I. C., & Scheithauer, H. (2023). Barriers, resources, and attitudes towards (cyber-)bullying prevention/intervention in schools from the perspective of school staff: Results from focus group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104358. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104358>
- Lette, A. R., & Paulus, A. Y. (2021). Bullying as a joke: A mixed method study among senior high school students in Kupang City. *Jurnal Aisyah: Jurnal Ilmu Kesehatan*, 6(1), 159-164. <https://doi.org/10.30604/jika.v6i1.437>
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>
- 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. <https://doi.org/10.3390/bs14030229>
- McGrath, M.J. (2007). *School bullying tools for avoiding harm and liability*. Corwin Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *2023 Eğitim vizyonu uygulamaları ve akran zorbalığıyla mücadele raporu*. Ankara: MEB Yayınları.

- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60–76. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Ojanen, T., & Findley-Van Nostrand, D. (2014). Social goals, aggression, peer preference, and popularity: longitudinal links during middle school. *Developmental Psychology*, 50(8), 2134–2143. <https://doi.org/10.1037/a0037137>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. *Aggressive Behavior*, 20(1), 17–27. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5
- ztrk, A., & Eldeleklioğlu, J. (2021). Ortaokul ğretmenlerinin zorbalığa müdahale biçimleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 203–226. <http://doi.org/10.33400/kuje.912298>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699–725. <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Peyton, M. (2015). *Exploring the meaning of school bullying among parents of victimized children* [Doctoral dissertation]. Walden University, United States.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, trleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek nlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 2(2), 531–562.
- Postigo, S., Schoeps, K., Ordonez, A., & Montoya-Castilla, I. (2019). What do adolescents say about bullying?. *Anales De Psicología*, 35(2), 251–258. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.301201>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 64–70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Acer Press.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55–67. <https://doi.org/10.1080/00131880110107351>
- Roland, E. (2025). Olweus and the 1983 Norwegian campaign against bullying—The root of his anti-bullying program. P. K. Smith (Ed.), *The wiley handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* içinde (pp. 45–62). Wiley-Blackwell.
- Sainz, V., & Martín-Moya, R. (2023). The importance of prevention programs to reduce bullying: A comparative study. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1066358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066358>
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), 79–88. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description?. *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240x\(200008\)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g)
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 419–423. <https://doi.org/10.1177/0165025411407459>
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* içinde (pp. 1–12). Lawrence Erlbaum Associates.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Thornberg, R., & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying?. *Educational Research*, 61(2), 142–160. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376>
- 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>
- UNESCO. (2020). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vaillancourt, T., Farrell, A. H., Brittain, H., Krygsman, A., Vitoroulis, I., & Pepler, D. (2023). Bullying before and during the COVID-19 pandemic. *Current Opinion in Psychology*, 53, 101689. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101689>
- Walters, G. D. (2020). School bullying and adolescent delinquency: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 50, 101341. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2024.102010>

- Waasdorp, T. E., Fu, R., & Perepezko, A. L. (2021). The role of bullying-related policies: Understanding how school staff respond to bullying situations. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 858–874. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1889503>
- Whitted, K.S. & Dupper, D.R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools*, 27 (3): 167–175. <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Krn, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 289–300. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9551-1>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, H., Gao, J., & Han, Z. (2024). A survey-experiment study on school bullying victims' reactions and teachers' serious perception and intervention willingness. *Teaching and Teacher Education*, 150, 104735. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104735>

Extended Abstract / Genişletilmiş zet

Introduction

Peer bullying is a common problem observed in contemporary education systems, negatively affecting students' psychosocial, academic, and emotional development. Bullying is defined as a systematic form of aggression that includes elements of intentionality, continuity, and power imbalance. These behaviors can occur physically, verbally, relationally, or digitally, and harm not only the victims but also student witnesses, thereby disrupting the school climate. Although there are many studies on peer bullying in the literature, most are based on quantitative data, and qualitative studies revealing the subjective experiences and perceptions of school stakeholders remain limited. Especially the multidimensional examination of the experiences, intervention methods, and needs of teachers, school counselors, school administrators, and parents is crucial for developing school-based preventive and intervention programs. Within this scope, the purpose of this research is to examine, in a private school context, the experiences related to peer bullying, the factors causing bullying, the intervention methods, and the needs in a holistic way. It is anticipated that the findings to be obtained from the study will contribute to shaping policies for combating bullying in schools and to the creation of sustainable intervention strategies that school stakeholders will develop together.

Method

The research was conducted using the case study design, one of the qualitative research methods. Case study allows the in-depth investigation of a particular phenomenon in its real-life context. The study group consisted of a total of twenty participants, including three administrators, seven classroom/subject teachers, four school counselors, and six parents of students working in a private school in Istanbul. Participants were determined through maximum variation sampling; this group, consisting of individuals with different educational levels and professional seniority, ensured enriched data. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. The interview form was prepared with the opinions of field experts and revised after a pilot application. The interviews were conducted individually during the spring semester of the 2024-2025 academic year, and each interview lasted an average of 25-30 minutes. Written and verbal consent was obtained from the participants, and data were collected by recording audio. Content analysis was preferred for data analysis. Coding processes were supported by the Maxqda program, and codes were compared and finalized in consensus to ensure consistency among researchers.

Results and Discussion

The research findings were structured around four main themes: experiences, causal factors, intervention methods, and needs. Under the theme of experiences, participants reported encountering peer conflicts, verbal and relational bullying, physical bullying, and cyberbullying in the school environment. It was stated that especially verbal bullying was common and often legitimized under the name of "joking." Another important finding highlighted by participants was that these behaviors most frequently occurred during recess, after school, or in environments with weak teacher supervision. Administrators emphasized that the strengthening of individualistic attitudes among students after the pandemic and the decline in social-emotional skills increased bullying behaviors. Under the theme of causal factors, it was seen that student-related reasons such as the desire for popularity, difficulties in impulse control, and the desire to belong to a group, as well as the effects of school climate, teacher attitudes, family neglect, and social media influences, were effective. Parents reported that students who were victims of bullying could turn to bullying behaviors themselves to protect themselves over time, describing this as a survival strategy. When intervention methods were examined, it was seen that teachers mostly remained in a reporting role and used limited strategies for directly resolving bullying. School counselors, on the other hand, provided support to bully and victim students through individual interviews, but group-based or class-based preventive work was reported to be insufficient. Most administrative interventions were limited to discipline-oriented punitive practices. Parents emphasized that they expected a stronger communication network, complaining about the lack of transparency and regular feedback in the process. The findings of the research reveal that systematic, clearly defined, inclusive, and sustainable intervention protocols should be developed in combating peer bullying. In addition, it is recommended to support teachers with in-service training to strengthen their classroom management and bullying coping skills. It is seen that school counselors should be empowered not only with individual interviews but also with evidence-based programs involving group work and social skills training. For school administrators, it is recommended that they focus not only on punitive approaches but also on holistic leadership approaches that will transform the school climate. For parents, it is considered an important need to develop cooperation models that will ensure their systematic participation in the processes and to inform them. In conclusion, interventions in which only individuals take responsibility alone are not sufficient for preventing peer bullying; planned, structured, and

holistic programs that prioritize the active and conscious participation of all stakeholders in the school ecosystem should be developed.