

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
2022-YL-165

ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN AKRAN ZORBALIĞI

HAZIRLAYAN
Sevil ÇÖLMEKÇİ

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE

AYDIN-2022

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

04 / 07/ 2022

Sevil ÇÖLMEKÇİ

ÖZET

ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN AKRAN ZORBALIĞI

Sevil ÇÖLMEKÇİ

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışman: Dr. Öğrt. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE

2022, XIV + 103 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Aydın Efeler’de Kız İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak akran zorbalığı ile ilgili görüş ve önerilerini ortaya çıkarmak, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini incelemektir. Araştırmaya 2021-2022 akademik yılında Aydın İli Efeler ilçesi Kız İmam Hatip Lisesinde görev yapan 21 öğretmen ve 3 okul yöneticisi katılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik (yaş, branş) örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analiz yolu ile çözümlenerek bulgular elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler akran zorbalığını baskı ve güç kelimelerini kullanarak tanımlamaktadırlar. Okulda en sık sözel zorbalık ve sosyal zorbalık türleri gözlemlenmekte, fiziksel zorbalık gözlenmemektedir. Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları diğer okullar ile kız imam hatip lisesi okulundaki deneyimleri karşılaştırıldığında söz konusu okulda akran zorbalığını daha az gözlemlendiği, ayda bir iki gözlemlendiği ortaya çıkarılmıştır. Akran zorbalığı türleri ve ortaya çıkma sıklığı okul türlerine göre değişmektedir. Öğretmenler zorbalıkla baş etme stratejilerinde en fazla öğrenci ile konuşma, görüşme, zorbayı uyarma ve kurbanı destekleme stratejilerini kullanmaktadırlar. Kurban öğrenciler sessiz, içine kapanık ve özgüven problemi yaşayan öğrencilerdir. Zorba öğrenciler ise benzer aile yapıları olan, varlıklarını gösterme çabasında olan öğrencilerdir. Öğretmenlere göre seyirci öğrenciler tanık oldukları zorbalığa tepki vermemektedirler. İzleyici öğrencilerin tepki vermemeleri zorbalığın devam nedeni olarak görülmektedir. Öğretmenler meslektaşlarını akran zorbalığı konusunda yeterli görmemektedirler. Öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili şimdiye kadar hiçbir eğitim almadıkları ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenler akran zorbalığı konusunda eğitim almak istemekte, bununla ilgili MEB ve okul yönetiminin istek ve ihtiyaçlarını karşılamasını önermektedirler. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış, araştırmanın

sınırlılıkları belirtilmiş, gelecekte yapılacak uygulamalı ve teorik araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Akran Zorbalığı, Kız İmam Hatip Lisesi, Öğretmen Görüşleri.



ABSTRACT

PEER BULLYING FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

Sevil ÇÖLMEKÇİ

MSc. Thesis at Department of Curriculum and Instruction

Department of Educational Sciences,

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Meltem ÇENGEL SCHOVİLLE

2022, XIV + 103 Pages

The aim of the research is to examine the teachers', who are working in Aydın Efeler Girls' İmam Hatip Highschool in the 2021-2022 academic year, opinions and experiences, advice and strategies for coping with peer bullying. There are 21 teachers and 3 vice administrators on this research. The research was carried out according to the case study which is one of the qualitative research methods. In the study, the participants were selected according to the maximum diversity (age, gender, branch) sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Data were collected by interview technique. Semi-structured interview technique was used as data collection tool. The data was analyzed by content analysis technique and research findings were obtained. According to the findings teachers define "peer-bullying" by using the words "force and strength". Verbal and social bullying are mostly observed types of bullying at schools and physical bullying has never happened. When the experiences of the participant teachers in the other schools they work in and the girls' imam hatip high school were compared, it was revealed that peer bullying was observed less frequently in the school in question and it was observed once or twice a month. The types of bullying and the frequency of its occurrence vary according to the school types. Teachers mostly use the strategies of talking to the student, interviewing, warning the bully and supporting the victim in their strategies to cope with bullying. Victim students are quiet, introverted and have self-confidence problems. Bully students are students who have similar family structures and are trying to show their presence. According to the teachers, observer students do not react to the bullying when they witness. The fact that the observer students do not react is seen as the reason for the continuation of the bullying. Teachers do not see their colleagues as sufficient about peer bullying. It has been revealed that the teachers have not received any training on peer bullying until now. Teachers want to receive training on peer bullying and they suggest that MEB and school management meet their demands and needs. The results of the research were discussed

within the framework of the relevant literature, the limitations of the research were stated, and suggestions were presented for applied and theoretical research in the future.

KEY WORDS: Imam Hatip Girls' High School, Peer Bullying, Teachers' Perspective,



ÖNSÖZ

Okullar öğrencilerin günlük hayatlarında en fazla zaman geçirdikleri yerlerden biridir. Çocuğun evde kendini güvende hissetmesi, beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması ne kadar önemli ise okulda da kendini güvende hissetmesi, bu beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması o kadar önemlidir. Bugün yetişkin olan neredeyse herkesin okul yıllarında akran zorbalığı deneyimi olmasına rağmen, okullarda yaşanan zorbalıkların birçoğu fark edilememekte, çocuklar arasında olabilen basit şakalaşmalar veya çatışmalar olarak değerlendirilmektedir. Akran zorbalığının kısa ve uzun dönemli depresyon, kaygı bozuklukları, değersizlik, özgüven kaybı gibi olumsuz sonuçları düşünüldüğünde bu olgunun çocuğun kişiliğine yönelik bir istismar olduğu düşünülmektedir. Bu kişilik istismarında en masum olan çocukların güçlenene kadar korunması gerekli desteğin sağlanması oldukça önemlidir.

Akran zorbalığını tez konum olarak seçmek istememden itibaren isteklerimi ve ihtiyaçlarımı önemseyen, çalışmamda her daim yanımda olan, bilgi, görüş, deneyim ve yapıcı eleştirilerini benden esirgemeyerek akademik anlamda gelişmeye fırsat veren sevgili danışman hocam Dr. Öğrt. Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezime sağladıkları değerli görüşleri ve önerileri için Dr. Öğr. Üyesi Suna ÇÖĞMEN ve Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU hocalarıma, yüksek lisans ders aşamasında almış olduğum dersler çerçevesinde bilgilerini ve deneyimlerini paylaşan değerli bölüm hocalarıma teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Karşılıksız sevmeyi öğrendiğim, kişilikleri ile gurur duyduğum çocuklarım Yiğit Mirza ve Ceylin Berra DERİCİOĞLU'na, pekçok konuda sonuna kadar güvenebileceğimi bildiğim çocuklarımla babası Alkan DERİCİOĞLU'na, yanlış doğru aldığım tüm kararlarda ve sonuçlarında her daim yanımda olan dostum İzden HELVACI'ya sevgileri, anlayışları ve bana olan inançları için teşekkür ediyorum.

Sevil ÇÖLMEKÇİ

Temmuz,2022

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
EKLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	13
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR	13
1.1. Akran Zorbalığı	13
1.1.1. Akran Zorbalığının Tanımı	13
1.1.2. Akran Zorbalığının Türleri	13
1.1.3. Akran Zorbalığının Görülme Sıklığı	15
1.1.4. Zorba, Kurban ve Seyircileri ve Özellikleri	16
1.1.5. Zorbalık ve Cinsiyet	17
1.1.6. Zorbalık ve Yaş	18
1.1.7. Zorbalığın Olası Nedenleri	19
1.1.8. Akran Zorbalığının Sonuçları	20
1.1.9. Zorbalıkla Mücadelede Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler	21
1.1.10. Akran Zorbalığına Müdahale Edilmesinin Önemi	23
1.2. Akran Zorbalığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	24
1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	24
1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	32

2. BÖLÜM	37
2. YÖNTEM	37
2.1. Araştırmanın Modeli	37
2.2. Çalışma Grubu	37
2.3. Veri toplama Aracı	41
2.4. Verilerin Toplanması	42
2.5. Verilerin Analizi	43
2.6. Araştırmaya Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	44
2.7. Bilimsel Etik ve Araştırmacının Rolü	46
3. BÖLÜM	47
3. BULGULAR ve TARTIŞMA	47
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	47
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	63
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma	71
4. BÖLÜM	77
4. SONUÇ	77
4.1. Öneriler	80
4.1.1. Politika Geliştirmeye Yönelik Öneriler	80
4.1.2. Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler	80
4.1.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	81
4.1.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	81
5. KAYNAKLAR	82
6. EKLER	97
ÖZGEÇMİŞ	103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Durumu	5
Tablo 2.1. Katılımcılara İlişkin Bazı Demografik Bilgiler ve Görüşme Künyeleri	39
Tablo 2.2. Katılımcıların Eğitim ve Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bazı Bilgiler	40
Tablo 3.1. Akran Zorbalığının Tanımına İlişkin Temalar ve Kodlar	47
Tablo 3.2. Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Temalar ve Kodlar	50
Tablo 3.3. Kurban, Zorba ve Seyirci Öğrencilerin Özellikleri	53
Tablo 3.4. Akran Zorbalığını Etkileyen Faktörlere İlişkin Temalar ve Kodlar	58
Tablo 3.5. Akran Zorbalığını Gözlemleme Sıklığı	61
Tablo 3.6. Akran Zorbalığının Diğer Okullara Göre Türleri ve Gözlemlenme Sıklığı	62
Tablo 3.7. Zorbaya ve Kurbanı Yönelik Baş Etme Stratejileri	64
Tablo 3.8. Katılımcıların Akran Zorbalığı Eğitim Durumları	67
Tablo 3.9. Meslektaşlarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Temalar ve Kodlar	68
Tablo 3.10. Farklı Paydaşlara Yönelik Önerilere İlişkin Temalar ve Kodlar	72

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Akran Zorbalığına İlişkin Görüşme Formu	97
Ek 2. Araştırma İzni	100
Ek 3. Etik Kurul Kararı	101



KISALTMALAR DİZİNİ

AZÖP	: Akran Zorbalığı Önleme Programı
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
HEGEM	: Şiddetle Mücadele Vakfı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RTÜK	: Radyo Televizyon Üst Kurumu
TUBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ORGM	: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü

GİRİŞ

Dünyanın her yerinde ve her döneminde farklı şekil ve durumlarda ortaya çıkan şiddetin ve zorbalığın fiziksel ve psikososyal etkileri evrensel bir sorundur (Özdiğer-Arslan ve Savaşer, 2009). Özellikle güvenli olması beklenen okul ortamlarında şiddet; öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler başta olmak üzere toplumun tüm kesimlerini yakından ilgilendirmektedir (Akbaba-Altun, Baker ve Yerin-Güneri 2006). Genel olarak, okulda şiddetin düşük düzeyde ancak en yaygın biçiminin akran zorbalığı olduğu söylenebilir (Genç, 2007). Basına yansıyan şiddet haberleriyle birlikte toplumun birçok kesiminde zorbalığa ilişkin ilgi de artmaktadır (Smith ve Brain, 2000).

Okul şiddeti, öğrencilere ve okul malına zarar verme niyeti ile gerçekleştirilen davranışları kapsamaktadır. Bu tanım, sözlü ve fiziksel şiddet içeren davranışlar ile okul eşyasına zarar veren veya zarar verme tehdidi içeren davranışları kapsamaktadır (Chen ve Astor, 2009). Zorbalık ise, Olweus'a göre (1993) güçlü bir öğrencinin (zorbanın) bilerek ve isteyerek güçsüz gördüğü başka bir öğrenciyi (kurbanı) sürekli olarak üzmesi, zarar vermesi, olumsuz davranışlar uygulaması olarak tanımlanmaktadır. Weinfeld (2003) tarafından bir kişinin başka birine karşı güç elde etmek ve diğerine devamlı bir şekilde uyguladığı sözel ve fiziksel eylemler olarak tanımlanmıştır. Farklı kişiler tarafından yapılmış zorbalık tanımlarında görülen ortak nokta; zorbalığın kurbanın herhangi bir kışkırtıcı davranışı olmadan meydana gelmiş olması, devamlılık göstermesi, kasıtlı olması ve fiziksel ya da sözel gibi farklı şekillerde ortaya çıkmasıdır (Smith ve Sharp, 1994). Sullivan ve diğerleri (2000) saldırganlığı ve zorbalığı birbirinden ayırt etmek için bazı şartlar aramıştır. Aranılan bu şartlar ortada orantısız bir güç dengesizliği olması, zorbanın psikolojik veya fiziksel olarak kurbandan güçlü olması, olumsuz davranış olarak nitelendirilen zorbalığın düzenli, kötü amaçlı, kasıtlı, gizlice ve sürekli yapılması, zorbalığa maruz kalan kurbanın fiziksel veya duygusal zarar görmesidir. Olweus (1999) da benzer şekilde zihinsel ve bedensel güçleri benzer olan kişilerin çatışmalarını zorbalık olarak değil saldırgan davranış olarak ayırmıştır.

Okul birçok öğrencinin evlerinden sonra zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri ve kendilerini güvende hissetmeleri gereken yerlerden biridir. Ancak zaman zaman bazı öğrenciler için bu durum sürdürülememekte ve kendilerini güvende görmedikleri bir yere dönüşebilmektedir. Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisine göre bir bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasından sonra güvenlik

ihtiyacının karşılanması önemlidir. Kendini güvende hissetmeyen bir öğrencinin okulu ile olumlu sağlıklı bir bağ kurması, aidiyet duygusunun oluşması, öğrenme motivasyonunun olması beklenemez. Öğrencilerin okulda kendilerini güvensiz hissetmelerine, sosyal ilişkilerinde kendilerini değersiz ve yetersiz hissetmelerine ve kendi kapasitelerini ortaya koymalarına engel olan etmenlerin başında ise akran zorbalığı gelmektedir (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011). Öğrenciler için zamanlarının çok büyük bir kısmını geçirdikleri okullarda güvenliklerini sağlamak, onları her türlü sözel, duygusal ve fiziksel saldırılardan koruyabilmek için zorbalık olaylarının önlenmesi ve azaltılması gerekmektedir (İnan, 2005).

Öğrencilerin okulda bedenine veya kişiliğine yönelik bir tehdit algılaması öğrencilerin sadece kendilerine yönelik değil okula yönelik de olumsuz düşünce veya duygu geliştirmesine sebep olabilir. Sınıfında arkadaşları tarafından sevilmeyen, yalnız bırakılan, tartaklanan, lakap takılan, itilip kakılan bir öğrencinin derslerinde başarılı olmasını, mutlu olmasını beklemek oldukça zordur. Üstelik sadece bu deneyimleri yaşayan kurban öğrenciler değil buna tanık olan seyirci öğrenciler de kendilerini tehdit ve risk altında görebilirler. Yapılan araştırmalar, birçok kurban ve zorbanın, devam eden negatif etkileşimler deneyimlemeleri sonucunda depresyon ve intihar düşünceleri ile mücadele ettiklerini göstermektedir (Kaltaila-Heino ve Rimpela, 1999; Roland, 2002).

Akran zorbalığına ilişkin yürütülen çalışmalar, olgunun istikrarlı bir şekilde pek çok ülkede yer aldığına işaret etmektedir (Benbenishty ve Astor, 2005 (İsrail); Berthold ve Hoover, 2000 (Amerika Birleşik Devletleri); Menesini v.d., 1997 (İtalya); Rigby ve Slee, 1991 (Avustralya); Whitney ve Smith, 1993 (İngiltere). Amerika’da 6 ve 10.sınıfa kadar 1,6 milyon öğrenci haftada bir kez zorbalığa maruz kalmaktadır (Austin ve Sciarra, 2012). Zorbalık konusunda Norveç’de üç öğrencinin intihar etmesiyle ilk çalışmaları başlatan İsveç Bergen Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Dan Olweus’tur (Rigby,2000). Roland ve Olweus araştırmalarında zorbalığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini ortaya koymuşlardır (Lee, 2005). Bahsedilen olumsuz hareketlere itmek, tekme atmak, çimdiklemek, aşağılamak, alay etmek, görmezden gelmek, oyuna almamak örnek olarak gösterilebilir (Olweus,1993).

Zorbalık ile ilgili, ilk olarak yukarıda belirtilen zorbaca davranışlar akla gelse de, zorbalık türleri ele alındığında; fiziksel, sözel, ilişkisel/duygusal, cinsel ve siber zorbalık türlerinden söz etmek mümkündür (Coloroso, 2003; Cooper ve Snell, 2003; Erdur-Baker ve Kavşut, 2007; Rigby, 2002; Sullivan, 2000). Fiziksel zorbalık; kişinin bedenine yönelik

şiddeti içeren, çimdikleme, itme, kakma, tekme atma gibi davranışları içerirken; sözel zorbalık, kişiye yönelik sözel tehditler, ad takma, dalga geçme, küfretme gibi şekillerde sergilenebilir. İlişkisel/duygusal zorbalık bireyi gruplara ya da oyuna almama, teneffüslerde yalnız bırakma, dışlama, görmezden gelme gibi biçimlerde gözlenebilir. Cinsel zorbalık ise, cinsel içerikli konuşmalar, müstehcen el şakaları, cinsellik içeren dokunmalar gibi şekiller alabilmektedir. Son yıllarda gündeme gelen siber zorbalık ise, elektronik metinler aracılığı ile kasten ve belirli tekrarlarla gerçekleştirilen, ölüm tehdidi, küfür, hakaret gibi çok ciddi içerikli mesajları da içerebilen zarar verme davranışları olarak açıklanabilir (Eroğlu, 2011).

Akran zorbalığında üç farklı aktör bulunmaktadır. Zorba, kişilere zarar vermekten ve onlara acı çektirmekten zevk alan, kendilerinden daha güçsüz olan öğrencilere zorbaca davranan kişilerdir (Şahin ve Akbaba, 2017). Kurban, kendini savunma ve ifade etmekte zorlanan, sessiz, itaatkâr, gücünün farkında olmayan veya gücünü kullanamayan kişidir. Kurbanlar genelde yalnızdırlar, yakın arkadaş sayısı birkaçı geçmez (Pişkin, 2002; Olweus, 1993: 32). Zorbalığı görmezden gelen, zorba bana da bulaşmasın diye ses çıkarmayan ya da destekleyen kişiler kenardakiler/izleyiciler olarak nitelendirilmektedir (İrfaner, 2009).

Alanyazında hem zorba hem de kurban rolünde bulunmanın öğrenciler üzerinden pek çok olumsuz çıktısı olduğuna işaret edilmektedir. Sürekli olarak zorbalığa uğrayan öğrencilerde depresif eğilimler olduğu, bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre intihar fikrine daha yatkın oldukları görülmektedir (Rigby, 2000). Hinduja ve Patchin (2005) de zorbalığa maruz kalan öğrencilerde; depresyon, düşük benlik saygısı, korku, üzüntü, hayal kırıklığı, utanç gibi pek çok duygunun yoğun olarak görüldüğünü belirtmektedir. Stapinski ve arkadaşlarının (2014) İngiltere’de 13 yaş grubu çocuklarla yürüttükleri boylamsal araştırmalarında kurban çocuklarda anksiyete bozukluklarının görülme sıklığının akranlarına oranla üç kat fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz çıktılar arasında kaygı ve depresyonu da içeren şekilde (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001) psikolojik uyumsuzluğun artışı (Juvonen, Nishina ve Graham, 2000; Nansel vd, 2001), yalnızlık ve sosyal memnuniyetin azalması (Kochenderfer-Ladd ve Wardrop, 2001) gibi faktörler sayılabilir. Zorbalığın davranışların meydana geldiği zamanlarda öğrenciler kendilerini güvende hissetmedikleri için okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetleri olumsuz etkilenmektedir (Satan, 2006). Bu durum öğrencilerin akademik başarı düzeylerini düşürebilmektedir (Erk, 2019; Uludağlı ve Uçanok, 2005). Düşük akademik performans, okul devamsızlığında ve okul bırakma da artış ile zorbalık davranışları arasında ilişkiler

bulunmaktadır (Wolke ve Lereya, 2015). Zorbalığın daha yaygın ve sık gözlemlendiği okullarda 2015 yılında gerçekleştirilen PISA sınavlarında fen bilimleri doğru cevap ortalamasında %47'lik bir düşüş olmuştur. Bu tür okullarda öğrenci öğretmen ilişkileri güçlü değildir ve olumsuz bir okul iklimi söz konusudur. Rapora göre kurban öğrencilerin devamsızlık yapma durumları ise diğer öğrencilere kıyasla üç veya dört kat daha fazladır (OECD, 2017).

Söz konusu araştırmalar düşünüldüğünde, akran zorbalığının farklı bağlamlarda, çeşitli değişkenler açısından ele alınması önem kazanmaktadır.

Problem Durumu

Bu bölümde, akran zorbalığı konusunu incelerken neden özellikle lise grubunun tercih edildiği, farklı branş öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşlerinin temel alındığı, neden kız imam hatip okullarının durum olarak ele alındığı açıklanmıştır.

Çocukluktan gençliğe geçiş dönemi olan ergenlik döneminde gençler arasında içlerinde bulundukları dönemin de etkisiyle çatışmalar ve şiddet içeren saldırganca davranışlar görülebilmektedir. Özellikle akran zorbalığını yaş bağlamında ele alan çalışmalara bakıldığında; erkek öğrenciler arasında yaşın artışı ile zorbalık davranışlarının daha sık gözlemlendiği belirtilirken; kız öğrenciler arasında 13 yaş dolaylarında 11 ya da 15 yaşa göre daha sık zorbalık davranışının gözlemlendiği belirtilmektedir (Nation, Vieno, Perkins ve Santinello, 2007). Yine Hazler (1996) da hemen her yaş döneminde akran zorbalığı görülmekle birlikte, çocukluğun sonları, erinlik ve ergenlik dönemlerinde akran zorbalığında bir yükselik olduğuna işaret etmektedir. Ergenler zorbalık yapmayı ve şiddet kullanmayı normal görebilmekte, kendilerini güçsüz arkadaşlarının karşısında üstün görmekte ve hatta zorbalığına maruz bıraktığı akranlarının bu davranışları hak ettiklerini düşünebilmektedir (Genç, 2007). Ergenlerin sergiledikleri zorbalık davranışlarından bir çeşit zevk aldıkları, dolayısıyla okullarda saldırgan davranışların sıklığının arttığı söylenebilir (Kulaksızoğlu, 2004). Söz konusu araştırmalar göz önüne alındığında, Türkiye’de özellikle liselerde akran zorbalığının incelenmesi önemli görülmektedir.

Son yıllarda yapılan uluslararası araştırmalar akran zorbalığının önemli derecede arttığını göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’nün (OECD) PISA 2015 Sonuçları Raporu’nda zorbalık, öğrenciler arasında “en tedirgin edici tehdit unsuru” olarak

tanımlanmıştır. Aşağıdaki tabloda, öğrencilerin bir ayda zorbalığa maruz kalma durumlarında Türkiye ile OECD'nin ortalaması gösterilmiştir.

Tablo 1.OECD Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Durumu

	Herhangi Bir Zorbalık Türü	Dalga Geçme	Vurma, İtme
Türkiye	% 18.6	% 9.2	% 4.5
OECD Ortalaması	% 18.7	% 10.9	% 4.3

Tablo 1.’e göre Türkiye’deki öğrenciler için zorbalığın tedirgin edici bir boyutta olduğu ve Türkiye’deki ortalamanın OECD ülkelerin ortalamasına yakın olduğu görülmektedir.

Akran zorbalığını fark etme ve önleme ile ilgili olarak yürütülen pek çok çalışma bulunmaktadır. Örneğin İngiltere’de her yıl kasım ayında “Odd Socks Day” adı altında akran zorbalığı ile mücadele edilmektedir. Bu günlerde öğrenciler okula farklı değişik renkte çoraplarla okula gelmekte, bu şekilde çektikleri resimlerden en komikleri seçilerek yarışma yapılmaktadır (url:<https://anti-bullyingalliance.org.uk/>, 20.06.2022). Benzer şekilde Yeni Zelanda “Bullying Free Nz Week”, Kanada “Pink Shirt Day” ile akran zorbalığı ile mücadele etmektedirler. (url: <https://bullyingfree.nz/>, url:<https://www.pinkshirtday.org.nz/>, 21.06.2022).

Öğretmenler için son derece önemli bir kavram olan akran zorbalığı ile ilgili olarak YÖK’ün yükseköğretim öğretmen yetiştirme lisans programlarına bakıldığında doğrudan akran zorbalığı ile ilgili seçmeli derslerin bulunmadığı göze çarpmaktadır (YÖK,2018). Bununla birlikte, zorunlu dersler içerisinde yer alan “okullarda rehberlik” dersinde akran zorbalığı ile dolaylı olarak ilişkili olabilecek, risk altındaki çocukların eğitimi, sosyal beceri eğitimi gibi alan seçmeli derslerin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu derslerin, pek çok okulu, öğrenciyi, öğretmeni ve veliyi yakından ilgilendiren akran zorbalığını önleme, fark etme ve başatma becerileri ile ilgili olarak, öğretmen adaylarına gerekli yeterlilikleri ne ölçüde sağladığı belirsizdir.

Türkiye’de de konu ile ilgili çalışmalar devam etmektedir. MEB’in okullarda şiddeti ve zorbalığı önlemek adına 2006 yılında başlattığı ve hala devam etmekte olan “Eğitim Ortamında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Stratejisi ve Eylem Planı” çalışması

bulunmaktadır. Amacı güvenli ve hoşgörölü bir eğitim öğretim ortamı sağlamak, şiddet ve şiddet türleri hakkında eğitim ve öğretimle temas halinde olan herkesi bilgilendirmek ve şiddeti mümkün olan en alt seviyelere indirmektir. Eylem planı işleyişi İl Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Gençlik Hizmetleri Spor İl Müdürlüğü, İl Sağlık Müdürlüğü, Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Emniyet Müdürlüğü, RAM Müdürlüğü ve okullardan oluşmaktadır. Her yıl il eylem planı geniş bir komisyon ile hazırlanmakta ve yukarıda bahsedilen tüm kurumlarla işbirliği ile plan yürütölmektedir (MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ORGM], 2009).

Cumhurbaşkanlığı On Birinci Kalkınma Planı, İnsan Hakları Eylem Planı ve Cumhurbaşkanlığı 2021/9 Genelgesi ekseninde Adalet Bakanlığı, Şiddetle Mücadele Vakfı (HEGEM), 25 Üniversite ve içinde MEB'in de yer aldığı diğer kurum ve kuruluşların işbirliğiyle “Şiddetle Sivil Mücadele ve Sosyal Arabuluculuk” akredite sertifika programları yürütölmektedir. Proje kapsamında HEGEM Vakfı ile Atatürk Üniversitesi arasındaki imzalanmış olan işbirliği protokolü ile okullarda çalışan psikolojik danışmanlara, yöneticilere, öğretmenlere “Şiddet Önleme Formatörlüğü” eğitimi verilmektedir (Atatürk Üniv. ve HEGEM Vakfı,2021). Proje, ilk etapta coğrafî bölge dağılımına göre seçilen 25 pilot ilde başlatılmıştır. Sonrasında tüm illere, kurum ve kuruluşlara yaygınlaştırılması planlanmaktadır. Teorik dersler uzaktan, uygulama çalışmaları ise yüz yüze yapılmaktadır. Projenin en az 10 yıl sürmesi, sertifika programlarının periyodik olarak tekrarlanması planlanmış; proje ile şiddetle sivil mücadele alanında on binlerce saha aktörü yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Şiddetle Mücadele Formatörlüğü, 2021).

MEB'in UNİCEF işbirliği ile hazırladığı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için hazırlanan dört farklı düzeyde “Akran Zorbalığı Farkındalık Programı”, TÜBİTAK işbirliği ile hazırlanan “Okullarda Şiddet ve Zorbalığın Önlenmesi Öğrenci El Kitabı” ve “Okullarda Şiddet ve Zorbalığın Önlenmesi Öğretmen El Kitabı” gibi çalışmaları bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin farkındalığını ve yeterliliklerini artırmak adına uygulanan bir hizmet içi eğitim semineri bulunmamaktadır. (2022 Hizmetiçi Eğitim Planı).

Zorbalık olayları her geçen gün dünyada ve Türkiye'de artarken zorbalığı öğrencilerin kendi aralarındaki çocukça şakalaşmalar veya aralarındaki çatışmaları basit sıradan olaylar gözüyle bakmak zorbalığın önünde kaldırılması gereken engellerden biridir. Öğrencilik yıllarında birçok insan kurban/mağdur olmuşken ya da bu zorbalıklara tanıklık etmişken (Ayas ve Pişkin, 2015), bugün tanık oldukları zorbalıkları fark edememekte, fark

ettiğinde ise çoğu zaman müdahale etmemeyi tercih etmektedirler. Bunun sebebi okul yöneticilerinin, velilerin, öğretmenlerin, hatta öğrencilerin zorbalıkla ilgili yanlış tutum ve inançta olmaları olabilir. Söz konusu kişiler okullarında zorbalık olaylarının yaşanmadığı, zorbalığın çok da büyütülecek bir durum olmadığı, zorbaca davranışların basitçe şakalaşmadan ibaret olduğu gibi bazı yanlış tutum ve düşüncelere sahip olabilmektedirler (TÜBİTAK ve Ankara Üniversitesi, 2012).

Yetişkinler, zorbalığı çocukların ve gençlerin gelişim dönemlerinin olağan bir parçası olarak algıladıkları ve maruz kaldıkları bu zorbalıktan kendi başlarına üstesinden gelmeleri gerektiğini düşündükleri için zorba davranışlara yönelik müdahalede bulunmamaktadırlar(Gültekin ve Sayıl, 2005). Okullarda yaşanan zorbalığın normalleştirilmesi, farkedilmemesi, görmezden gelinmesi, hafife alınması okullarda zorbalığın artarak devam etmesine sebep olabilir. Öğrencilerin bu süreçte akran zorbalığını önemseyen, fark edebilen, tanımlayabilen ve etkili mücadele eden öğretmenlere ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Veenstra v.d., 2014).

Öğrenciler akran zorbalığı ile karşılaştıklarında, okulun önemli bileşenlerinden olan öğretmenler önem kazanmaktadır. Örneğin Fekkes, Pijpers, Verloove-Vanhorick'in (2005) araştırmasında öğrenciler akran zorbalığına uğradıklarında öğretmenlerinden yardım isteyebildiklerini, ancak öğretmenlerin önemli bir kısmının akran zorbalığının farkında olmadıklarını belirtmiştir. Yine aynı araştırma öğretmenlerin durumu fark etmeleri halinde durdurmak için eyleme geçebildiklerine işaret etmektedir. Hunter ve diğerleri (2004) ise öğretmenden yardım istemenin, “arkadaş ve/veya aileden yardım istemek”ten sonra geldiği, en az sıklıkta yaşandığını belirtmektedir. Dowling ve Carey (2013) ise akran zorbalığının önlenmesinde, öğretmenlerden sürece katılmasının önemine işaret etmektedir.

Akran zorbalığının yaygınlığı ve yol açtığı olumsuz durumlar göz önüne alındığında konu ile ilgili sadece psikolojik danışmanların (rehberlik öğretmenleri) değil tüm branş öğretmenleri ve okul yöneticileri ile çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Örneğin, Hollanda'da 1995 yılından beri yürürlükte olan akran zorbalığı önleme protokolünün önemli bileşenlerinden biri tüm öğretmenlerin akran zorbalığı kavramının işaretlerini, nedenlerini, sonuçlarını, önleyici ve koruyucu stratejileri bilmeleri aracılığı ile akran zorbalığını daha iyi tanımalarını sağlamasıdır (Limper, 2000). Öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili ihtiyaçlarının, görüşlerinin ve önerilerinin ortaya çıkarılması okullarda öğrenim gören yüzbinlerce öğrenci için oldukça kıymetlidir. Çünkü okullarda öğretmenlerinden yardım

bekleyen ve onlara güvenen öğrenciler bulunmaktadır (Orpinas ve Horne, 2006). Akran zorbalığını önlemeye ilişkin geliştirilen pek çok programda, önemli basamaklardan birisi tüm branş öğretmenlerinin konu ile ilgili eğitilmeleridir. Önleme ve müdahale programlarında tüm okul öğretmenlerinin katılımı önemli görülmektedir (Carney ve Merrel, 2001). Zorbalığın genel olarak en fazla sınıflarda ve bahçede (Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2005) meydana gelmesi öğretmenleri çözüm konusunda anahtar konumuna getirmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yardım edebilmesi için öncelikle zorbalığı önemsemeleri, zorbalığı tanımları ve fark ettikleri zorbalığa etkin müdahale edebilme yeterliliğine sahip olmaları önemlidir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin akran zorbalığını teşhis etmede ve mücadele etmede yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını gösteren çalışmalar vardır (Akyol, Yıldız ve Akman, 2017; Asimopoulos, Oldenburg, Basman ve Veenstra, 2016; Bibou-Hatzipemou, Soumaki, Tsiantis, 2014). Araştırmalar, göz önüne alındığında okul ortamının önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin akran zorbalığı kavramını nasıl gördüklerinin, konu ile ilgili ihtiyaçlarının, görüş ve önerilerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu noktada hali hazırda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tanımları, akran zorbalığının işaretleri, nedenleri, baş etme ve önleme stratejilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, konuya ilişkin öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ile ilgili bir ihtiyaç analizi olarak da ele alınabilir. İhtiyaç analizi, eksiklikleri belirlemek için bir metod olarak tanımlanabileceği gibi, gereksinimlerin neler olduğunu belirlemek için bir çaba, yetersizlikleri ya da boşlukları ölçen bir aktivite olarak da tanımlanabilir (Royse, Staton-Tindall, Badger ve Webster, 2009). Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında, şu anda görev yapmakta olan öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve deneyimlerinin, bu konu ile ilgili öğretmen eğitimine ilişkin nelerin eksik olduğu ve gelecekteki öğretmen yetiştirme programlarına ne tür kavramların ve becerilerin eklenmesi gerektiği ile ilgili fikir sağlayacağı düşünülebilir.

Akran zorbalığının gerek birey üzerindeki gerekse okul iklimi üzerindeki yoğun etkisi düşünüldüğünde, akran zorbalığının yordayıcıları ve ilişkili olduğu değişkenlere yönelik olarak yürütülen pek çok çalışma gözlenmektedir (Nation, Vieno, Perkins ve Santinello, 2008; Pantaleon ve Calmaestra, 2019; Rodriguez-Hidalgo). Genel olarak risk faktörleri bireysel bağlamda (örneğin akademik başarı, saldırganlık vb.) ve çevresel

bağlamda (aile, ev yaşantısı, olumsuz okul iklimi vb.) ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Piquero, Farrington ve Jennigs, 2013).

Akran zorbalığını ele alan çalışmalarda ele alınan değişkenlerden biri de cinsiyettir. Akran zorbalığı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda, erkek öğrenciler arasında zorbalık ve kurban rolü açısından kızlara göre anlamlı düzeyde farklı olduğuna işaret etmektedir (Cook, Williams, Guerra, Kim ve Sadek, 2010). 40 ülkede gerçekleştirilen zorbalığa ilişkin bir başka çalışmada da erkekler arasında zorbalık ve kurban rolünün daha yaygın olduğuna işaret etmektedir (Craig ve diğerleri, 2009). Yine Laeheem, Kuning ve McNeil (2009) çalışmalarında erkek olmanın zorbalığa maruz kalma ile ilgili önemli bir yordayıcı olduğuna işaret etmektedir. Nabuzoka, Ronning ve Handegard (2009) ise kadın öğrencilerin erkeklere göre daha çok kurban rolünde olduklarını ve kurban olma durumunda kadınlar ve erkeklerin verdikleri tepkilerin farklı olduğuna değinmiştir. Bununla birlikte, akran zorbalığının cinsiyete göre nasıl değiştiğine odaklanan çalışmaların nicel nitelikli oldukları ve kadın öğrencilerin seslerini yansıtmadığı ile ilgili eleştiriler bulunmaktadır (Jamal, Bonell, Harden ve Lorenc, 2015). Örneğin, Swart ve Bredekamp (2009) ilkökul 5. sınıf düzeyinde yürüttükleri nitel çalışmada, kız öğrenciler arasında fiziksel olmayan zorbalığın daha yaygın olduğuna işaret etmektedir.

Zorbalık türleri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kız öğrencilerin sözel zorbalık davranışlarını daha sık kullandıkları, erkek öğrencilerin ise fiziksel zorbalık davranışlarını daha sık kullandıkları görülmektedir (Peter, Smith, Ananiadou, 2003). Sergilenen zorbalık türleri açısından ise kızların dolaylı zorbalığa, erkeklerin fiziksel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları görülmüştür (Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992; Crick ve Grotpeter, 1995; Gültekin ve Sayıl, 2005; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Araştırmalarda da görüldüğü üzere kızlar sözel zorbalık ve sosyal zorbalık gibi dolaylı zorbalık türlerine yönelirken erkek öğrenciler ise vurma, tekme atma gibi doğrudan zorbalık türlerine yönelmektedirler. Erkeklerin daha sık uyguladıkları fiziksel zorbalık gözlemlenmesi kolay bir zorbalık türü iken, kızlar tarafından daha sık uygulanan lakap takma, tuvaletlere yazılan yazılar, dedikodu yayma, oyuna almama, dışlama gibi davranışlar içeren ilişkisel zorbalık türünün tespiti daha zor olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bu dolaylı ortaya çıkan zorbaca davranışları normal karşılaması, çocuklar arasındaki basit şakalaşmalar olarak görmesi ve ya kendi aralarında halletmeleri gereken durum olarak görmesi de mümkün olabilmektedir. Nitekim Bauman ve

Del Rio (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin fiziksel saldırı ve sözel tehditler içeren davranışları zorbalık olarak değerlendirirken, sınıf veya okul içinde dedikodu yayma, lakap takma veya ürkütücü bakışlar atma gibi davranışları zorbalık olarak nitelendirmediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Holt ve Keyes (2004) çalışmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okullarında gerçekleşen zorbalık oranlarını kendi öğrencilerden daha düşük düzeyde rapor etmelerini öğretmenlerin öğrencilerine kıyasla zorbalığın daha az farkında olmaları olarak değerlendirmişlerdir. Cinsiyet bağlamında, akran zorbalığının nasıl farklılaştığı ile ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte, kız okullarında akran zorbalığının nasıl seyrettiği ile ilgili çalışmalara ulaşılammıştır.

MEB'e bağlı birçok okul türü bulunmaktadır. Her okul türü de içinde barındırdığı bir okul kültüründen oluşmaktadır. Bir okulun kültürü gelenek ve görenekleri, inançları, değerleri, misyon ve vizyonu zamanla oluşmaktadır. Yıllar içinde oluşan bu kültür bir yandan okulda görev yapan personelin tutum, davranış ve performanslarını etkilerken diğer yandan toplumda okulun imajını belirlemektedir (Yılmaz, 2016). Okul kültürünü okulun amacı ve hedefleri, bulunduğu sosyo ekonomik çevresi, coğrafi şartları, devlete ait olup olmaması, velilerin ve toplumun okuldan beklentileri gibi etkileyen başka faktörler de bulunmaktadır. Kendisinden fen ve matematik alanında öğrenci yetiştirmesi beklenen bir fen lisesi okulunun kültürü ile imam, hatip ve Kur'an Kursu öğreticisi ara elemanı yetiştirmesi beklenen bir imam hatip lisesinin kültürünün birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Okulların amaçları, nitelikleri ve kültürleri bu şekilde birbirinden ayrılmaktayken akran zorbalığına ilişkin farklılıklar mümkün gözükmemektedir. Çayırdağ (2006) öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun kültürüne ilişkin algıları ile zorbalık ile baş etme düzeyleri ve zorbalık eğilim düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda okul kültürü ile zorbalık eğilim düzeyi ile arasında manidar bir ilişki ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu okulun öğrencilerinin zorbalık ile baş etme becerilerinin okulun başarı ve gelişimi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Demirtaş ve Ersözlü (2007) benzer şekilde okul kültürü ile öğrencilerin şiddete yönelme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin şiddete yönelme davranışları ile okul kültürü arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

DKAB derslerinin yoğunlukta olduğu imam hatip liselerinde dersin program amaçları düşünüldüğünde öğrencilerin yardımseverlik, sabır, saygı, adalet, dürüstlük,

dostluk, sevgi gibi değerlere sahip olmalarının hedeflendiği görülmektedir. Bunların yanında hoşgörölü, farklılıkları kabul eden bireyler olarak imam hatip okulu öğrencilerin temel değeri anlamaları, hayata geçirmeleri ve bu değeri ile uyumlu hareket etmeleri amaçlanmıştır (DKAB Programı,2018). Okul költürü ve DKAB öğretim program amaçları bir arada düşünöldüğünde söz konusu okullarda akran zorbalığının diğer okul türlerine göre farklı olması beklenmektedir.

Yurtdışında din okullarında akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Katolik okullarında LTGBQ topluluğuna ait bireylere yönelik yapılan akran zorbalığı ile ilgili çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha negatif tutuma sahip oldukları, diğer okul türlerinde olduğu gibi LTGBQ üyelerine yönelik akran zorbalığının bu okullarda da yer aldığına işaret edilmiştir (Maher, 2012). Bununla birlikte ilgili çalışmada da akran zorbalığının din okulları bağlamında ele alan sınırlı sayıda çalışma olduğuna işaret edilmiştir.

Alan yazındaki bulgular çerçevesinde kız imam hatip okulunda akran zorbalığı ele alındığında okulun tamamen kız öğrencilerden oluşması ve imam hatip költürüne sahip olmasına bağli olarak bu durumun öğretmen perspektifinden akran zorbalığına olan etkisinin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin ihtiyaçlarının araştırılması ve öğretmenlerin görüş ve önerilerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin akran zorbalığını fark etmemesi, çözümüne yönelik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması, çocuktur yapar, gençler arasında bu tür şakalaşmalar veya tartışmalar olur gibi durumu normalleştiren bir tutum içerisinde olmaları okullarda akran zorbalığına yönelik ortak bir anlayış geliştirmeyi önlemekte, süreçte çözüme yönelik önlemlerin alınmasını engellemektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı “kız imam hatip okulunda çalışan öğretmenlerin akran zorbalığı üzerine görüş ve deneyimleri, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini ve önerileri nelerdir?” olarak ifade edilebilir.

Bu temel amaç doğrultusunda alt amaçlar;

Kız İmam Hatip Okullarında çalışan öğretmenlerin;

1. Akran zorbalığına ilişkin görüş ve deneyimleri nasıldır?
2. Akran zorbalığına ilişkin baş etme stratejileri nelerdir?
3. MEB politikası, okul yönetimi ve öğretmen boyutunda önerileri nelerdir?

olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın Önemi

Akran zorbalığı en sık ve en fazla okullarda gerçekleşmektedir (Çingir, Karaman-Kepenekçi, 2003). Akran zorbalığını tespit etmede ve etkin müdahale edebilme konumunda rolü ve sorumluluğu olan kişiler öğretmenlerdir. Bradshaw ve diğerlerinin (2007) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre zorbalığı sınıflarında önemli ve ciddi bir problem olarak algılayan öğretmenlerin zorbalıkla mücadele etmede işe yarar sonuçlar aldıkları, etkili yöntem ve tekniklerinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu yüzden öğretmenler için akran zorbalığı konusunda farkındalık oluşturmak, öğretmenlerin bu konu ile ilgili görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmak, baş etme stratejilerini görmek oldukça önemlidir.

Akran zorbalığının öğretmenler gözünden resminin çizilmesinde, özellikle Kız İmam Hatip okulları, gerek daha önce çalışılmamış bir bağlam olması bakımından, gerekse okul türü ve cinsiyet odağı nedeniyle akran zorbalığının “az” gözlenmesi beklenen bir okul türü olması nedeniyle önemlidir. Diğer bir deyişle, Kız İmam Hatip okulları akran zorbalığı açısından “Aşırı/Aykırı Durum” olarak düşünülebilir. Akran zorbalığı bu okul türlerinde de gözleniyorsa, hemen her okul türünde gözlenebilmektedir. Aşırı/Aykırı durum örneklemesinde amaç alışılmadık bulguları öğrenmek ve olgunun sıradışılığından ders çıkarmak olarak ifade edilebilir (Baltacı, 2018).

Varsayımlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sorulara içten ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

Tanımlar

Akran Zorbalığı: Bir veya birkaç kişinin bilerek ve isteyerek kendisinden daha güçsüz gördüğü kişiye belirli bir neden olmaksızın devamlı rahatsız etmesi, kötülük yapması olarak tanımlanmaktadır.

1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. Akran Zorbalığı

1.1.1. Akran Zorbalığının Tanımı

Akran zorbalığı kavram olarak çoğu zaman şiddet ve saldırganlık ile karıştırılmaktadır. Akran zorbalığı saldırganlık ve şiddet kavramlarını içinde barındırmaktadır ve bu kavramların bir türüdür. Okul zorbalığı hakkında literatürde ilk bilimsel çalışmaları yapan kişi olan Olweus (1993) ortada belirli bir sebep olmaksızın birden fazla kişiler arasında gerçekleşen, aralarında duygusal veya fiziksel olarak eşitsizlik olan, güçlü olan bireyin güçsüz gördüğü kişiye sürekli, belli aralıklarla bilerek ve isteyerek sözel, fiziksel ve psikolojik baskı kurarak olumsuz şekillerde davranması olarak tanımlamıştır. Olweus'a (1993) göre bir davranışı zorbalık olarak nitelendirmek için;

- Ortada belirli bir sebep yokken bilerek ve isteyerek zarar verilmek istenmesi
- Davranışın bir defada kalmayı sürekli şekilde sergilenmesi,
- Zorba ve kurban arasında fiziksel veya zihinsel açıdan güç dengesizliğinin olması gereklidir.

Weinfeld (2003) benzer şekilde zorbalığı bir kişinin başka birine karşı güç elde etmek ve diğerine devamlı bir şekilde uyguladığı sözel ve fiziksel eylemler olarak tanımlamıştır. Farklı kişiler tarafından yapılmış zorbalık tanımlarında görülen ortak nokta; zorbalığın kurbanın herhangi bir kışkırtıcı davranışı olmadan meydana gelmiş olması, devamlılık göstermesi, kasıtlı olması ve fiziksel ya da sözel gibi farklı şekillerde ortaya çıkmasıdır (Smith ve Sharp, 1994).

1.1.2. Akran Zorbalığının Türleri

Literatür tarandığında pek çok araştırmada zorbalık şu şekilde gruplandırılmıştır (Coloroso, 2003; Cooper ve Snell, 2003; Rigby, 2002; Sullivan, 2000):

1. Fiziksel Zorbalık: Kişinin bedenine yönelik şiddeti içeren fiziksel zorbalığa çimdikleme, itme kakma, tekme atma, vurma, etini çekme, boğazını sıkma ısırma, itme

çekme, tırmalama, saçını çekme, etini kıvrırma, tükürme gibi davranışları içerir. Fiziksel zorbalık en kolay göze çarpan, müdahale edilen zorbalık türüdür.

2. Sözel Zorbalık: Parasını eşyalarını korkutarak tehdit ederek alma, dışarda görüşürüz gibi şiddet uygulayacağını ima ederek tehdit etme, ad takma, fiziksel görüntüsüyle veya ırkı dini mezhebi ailesi ile alay etme, rahatsız edici cinsel içerikli imalarda bulunma, alay etme, aşağılama, küfür etme, dedikodusunu yapma, iftira atma gibi davranışları içermektedir. En yaygın olan en sık karşılaşılan zorbalık türünden biri iken sözel zorbalık en önemsenmeyen zorbalık türüdür.

3. İlişkisel/ Duygusal Zorbalık: Bireyi gruplara veya oyuna almama, teneffüslerde yalnız bırakma, kasıtlı olarak sınıfta onunla konuşulmasını engelleme, dışlama, okul dışı etkinliklere davet etmeme, görmezden gelme, selamını almama, yok sayma, ondan kaçma gibi kişinin kendine güvenini etkileyen dolaylı davranışlardır. Bu zorbalık türünün fark edilmesi diğerlerine göre daha zordur ve genellikle müdahale edilmez kendi sürecine bırakılır.

4. Cinsel Zorbalık: Rahatsızlık veren cinsel içerikli konuşmalar, mesajlar, müstehcen el şakaları, cinsel içerikli şakalar ve imalar, kişinin rızası olmadığı halde cinsel içerikli talep ve ısrar, müstehcen fıkralar, cinsellik içeren dokunmalar cinsel zorbalık türüne örnektir. Kişi kendini küçük düşmüş hisseder. Çoğunlukla kızlara yönelik olan cinsel zorbalık zaman zaman erkeklere yönelik de olabilmektedir.

Alan yazında zorbalık türleri arasında teknolojinin gelişmesiyle sonradan yer alan ve çoğunlukla gençleri etkileyen bir başka zorbalık türü de siber zorbalıktır. Bilgisayar aracılığı ile iletişim, yararlarının yanı sıra bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Belsey'e (2006) göre siber zorbalık iletişim aletlerini kullanarak bir birey ya da grup tarafından birine veya bir gruba zarar vermek için yapılan kasıtlı, tekrarlanan ve dostça olmayan davranış içeren zorbalık türüdür. Siber zorbalık diğer zorbalık türlerinden farklı olarak okul dışında gerçekleşir ancak etkisi okul içine kadar uzanabilir. Siber zorbalık davranışlarına sosyal medya hesaplarında kötü yorum yapma, e-mail yoluyla veya mobil mesaj ile rahatsız edici içerikler yollama, fotoğraflarını izinsiz paylaşma örnek olarak gösterilebilir.

Akran zorbalığı literatürde ortaya çıkış şekline göre doğrudan ve dolaylı olarak gruplandırılmaktadır. Gözlenebilir olan akran zorbalığına saç çekme, tekme atma, itme, ısırma, (Nishioka, Coe, Burke, Hanita ve Sprague, 2011) alay etme, gülme, aşağılama,

utandırma, lakap takma, fiziksel özelliğiyle dalga geçme (Psunder, 2010) örnek verilebilir. Bu şekilde ortaya çıkan zorbalıkta kurban zorbanın kimliğini bilmekte ve tespit edilebilmektedir. Dışarıdan net bir şekilde gözlemlenemeyen zorbalığa ise gruba veya oyuna almama, hakkında dedikodu yayma, arkadaş buluşmalarına davet etmeme örnek gösterilebilir. Bu tarz akran zorbalığında kurban zorbanın tam olarak kim veya kimler olduğunu açık bir şekilde bilemez ve tespit edemez. Doğrudan ve gözlenebilir olan akran zorbalığı fark edilebilir ve müdahale edilebilir nitelikte olmasına karşın dolaylı ve net olarak gözlemlenemeyen, örtük ve gizli bir şekilde yapılan zorbalık geç fark edilmekte veya fark edilememektedir.

1.1.3. Akran Zorbalığının Görülme Sıklığı

Zorbalığın görülme sıklığı hakkında dünyanın birçok ülkesinde yapılmış araştırmalar mevcuttur fakat Avustralya'da gerçekleştirilmiş araştırmalar nispeten daha fazladır (Rigby, 1999). Avustralya'da örneklemi 3800 çocuğun oluşturduğu bir araştırmaya göre her altı çocuktan birisine en azından haftada bir akran zorbalığına maruz kalırken, bu çocukların yüzde 50'si okulda zorbalığa maruz kalmıştır (Rigby, 1999). Avustralya'nın yanında İsveç, İngiltere, Kanada Norveç ve diğer ülkelerde yürütülen araştırmalar ilkökul çocukları arasında akran zorbalığının kaygı verici boyutlarda olduğunu göstermektedir (Bentley, 1996). Araştırmalarda zorbalığa dahil olma oranının genel olarak %9 ile %54 arasında, zorbalılar için % 2 ile % 17, kurbanlar için yaklaşık olarak % 5 ile % 26 arasında olduğunu görülmüştür (Andreou, 2000; Bayraktar, 2009; Borg, 1999; Mynard ve Joseph, 2000; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Whitney ve Smith, 1993; Yıldırım, 2001). ABD'de yürütülen başka bir araştırma yaşları 15-18 arasında olan 45 bin lise öğrencisinin %50'sinin zorba, %47'sinin ise kurban olduğunu ortaya çıkarmıştır (Josephson Institute, 2012). Akran zorbalığına uğradığını bildiren mağdur öğrencilerin % 13'ü, kendisine lakap takıldığını veya alay edildiğini; % 12'si hakkında dedikodu çıkarıldığını; % 5'i kendisine çelme takıldığını, itildiğini veya tükürüldüğünü ve % 5'i ise dışlandığını belirtmiştir (National Center for Educational Statistics, 2016).

UNICEF 13-15 yaş aralığındaki öğrencilerin %50'sinin (neredeyse 150 milyon) akran zorbalığına maruz kaldığını rapor etmiştir (UNICEF, 2018). 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı benzer şekilde (PISA, 2019), 15 yaşında olan öğrencilerin %24'ünün ayda en az beş kez, OECD ülkelerinde ise %23'ünün akran zorbalığı deneyimlediklerini bildirmişlerdir. 2018 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS,

2019), ortaokul müdürlerinin %13,3'ü öğrencileri arasında haftada en az bir kez zorbaca davranışların meydana geldiğini belirtmiştir. 2019 Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS, 2020), Türkiye'de 4. sınıf öğrencilerinin % 9'unun ve 8. sınıf öğrencilerinin % 4'ünün her hafta akran zorbalığı deneyimlediklerini belirtmiştir. 2001-2002 yılları arasında 35 ülkeyi kapsayan WHO destekli araştırmaya göre zorba ve kurban oranı %11 olarak rapor edilmiştir (Courrie vd.,2005). Pişkin (2010) zorba oranı %30.2 olarak bildirmiştir. Ankara 1. Çocuk Ağır Ceza Mahkemesi 2007- 2010 yılları arası kayıtlarında yaklaşık 188 çocuğun akran zorbalığı suçlusu olarak yer aldığı görülmektedir (Sengül vd., 2012).

Pişkin'in (2002) yürütmüş olduğu bir çalışmaya göre Türkiye'de her üç öğrenciden birisi zorbalığa uğramıştır. Kepenekçi ve Çınkır (2006) lise düzeyinde fiziksel zorbalığın %35, duygusal zorbalığın %28 ve sözel zorbalığın %33 oranında meydana geldiğini ortaya çıkarmışlardır. Kartal ve Bilgin (2007) liseli gençlerde fiziksel zorbalığın meydana gelme sıklığının ilkökul öğrencilerine kıyasla daha az olduğunu belirtmişlerdir (Kartal ve Bilgin, 2007). Yıldırım (2001) de yaptığı çalışmasında ilkökul öğrencilerinin %16'sının zorbaca davranışlar sergilediğini, %26'sının zorbalığa maruz kaldığını ortaya çıkarmıştır.

1.1.4. Zorba, Kurban ve Seyircileri ve Özellikleri

Akran zorbalığında üç farklı rol bulunmaktadır: Zorba, kurban ve izleyici. Zorba; kasıtlı ve sürekli olarak gücünü kendinden daha güçsüz gördüğü birine rahatsızlık vermek amacıyla uygulayan kişidir. Zorbalar; kurban durumundaki kişilere zarar vermekten ve onlara acı çektirmekten zevk alan, kendilerinden daha güçsüz olan öğrencilere zorbaca davranan kişilerdir (Şahin ve Akbaba, 2017). Zorba öğrenciler genelde kurban öğrencilere oranla daha büyük ve güçlü, okulda geniş bir arkadaş grubuna sahiplerdir. Zorba öğrenciler öğrencileri korkutarak onların öğrenme haklarını ellerinden almakta, kurban öğrencilerin güvensiz hissetmelerine ve devamsızlık yapmalarına neden olmaktadır (Furniss, 2000). Zorbalar diğer bireyler tarafından kabul görmeye ihtiyacı olan ve bu nedenle dikkat çekmek için zorba davranışlar gösteren, duygusal anlamda dengesizlik yaşayabilen, enerjik kişilerdir (Tani Franca, Paul, Greenman, Barry, Schneider ve Manuela Fregoso, 2003).

Arkadaşlarına zorbalık yapan öğrenciler genel olarak kavga etmenin onları okulda popüler yaptığını inanmakta, kavganın problemlerini çözmede en etkili yol olduğunu düşünmekte ve kurban rolünde olan arkadaşlarının yaptıkları bu davranışı hak ettiklerine inanarak davranışlarını normalleştirmeye çalışabilmektedirler. Cole ve diğerlerinin (2006)

yaptığı bu çalışma zorba öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını ve çeşitli disiplin suçları işlemeye yatkın olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Kurban, zorba tarafından rahatsız edilen, aşağılanan, dışlanan, kendini savunma ve ifade etmekte zorlanan, sessiz, itaatkâr, gücünün farkında olmayan veya gücünü kullanamayan bir kişidir. Kurbanların genelde yalnızdırlar, yakın arkadaş sayısı birkaçı geçmez (Pişkin, 2002; Olweus, 1993: 32). Boulton ve Underwood (1992) mağdur çocukların yalnız bırakıldıklarını, Alsaker (1993), bu çocukların okulda arkadaşları tarafından daha az sevildiklerini belirtmiştir. Kurban öğrenciler zorbalığa uğradıklarında çoğunlukla sessiz kalmaya devam etmekte, şikâyet ederse durumun daha da kötüleşeceğinden korktuğu için ailesinden veya öğretmenlerinden yardım isteyememektedirler. Zorbalar yardım isteyemeyen sessiz ve içine kapanık öğrencileri kendilerine kurban olarak seçebilmektedirler.

Seyirci ise zorbalığa şahit olan destekleyen, görmezden gelen veya çok nadir de olsa sonlandırmaya çalışan kişi veya kişilerdir. Zorbalığı görmezden gelen zorba bana da bulaşmasın diye ses çıkarmayan ya da destekleyen kişiler kenardakiler/izleyiciler olarak nitelendirilmektedir (İrfaner, 2009).

Seyirciler zorbayı durdurmaya çalışırlarsa zorbanın kendilerinden intikam alacağı korkusu yaşadıklarını; zorbayı öğretmenlerine bildirmesi sonucunda “ispiyoncu” veya “dedikoducu” adlandırılacaklarını düşündüklerini; kurbanı koruyamadıkları zamanlarda suçluluk ve çaresizlik duygusu hissettiklerini; istemeden de olsa zorbanın yanında yer aldıklarını ve zorbalığa tanık olduklarında kendilerini güvende hissetmediklerini rapor etmişlerdir. (ABD Eğitim Bakanlığı, 2006).

Seyirciler zorbanın kendisine yönelik davranışlar sergilemesinden kaygılandığı için genel olarak zorbalığa müdahale etmemektedirler. Genel olarak zorbanın hem kurbanı hem de seyircilere korku salarak davranışlarını rahatlıkla sürdürdükleri yarattıkları bu korkudan beslendikleri görülmektedir.

1.1.5. Zorbalık ve Cinsiyet

Yapılan literatür taramasında akran zorbalığına maruz kalma yönünden kız ve erkek olma durumlarına göre bir farklılık olup olmamasına ilişkin bulgular farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar zorbalığın erkek çocuklarda daha sık ortaya çıktığını rapor

ederken (Boulton ve Underwood, 1992; Juvonen, Nishina ve Graham, 2000; Sutton ve Smith, 1999), bazıları bir fark bulunmadığını (Andreou, 2000; Austin ve Joseph, 1996; Dölek, 2002; Gültekin ve Sayıl, 2005; Mynard ve Joseph, 2000; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005) rapor etmiştir.

Zorba davranışlar sergileme yönünden literatür tarandığında birçok araştırma erkeklerin daha çok zorba davranışlar gösterdiğini belirtmiştir (Austin ve Joseph, 1996; Boulton ve Smith, 1994; Boulton ve Underwood, 1992; Craig ve Pepler, 2003; Dölek, 2002; Whitney ve Smith, 1993). Sergilenen bu zorbalık türleri açısından ise kızların dolaylı zorbalığa, erkeklerin fiziksel zorbalığa daha fazla maruz kaldıkları görülmüştür (Björkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992; Crick ve Grotpeter, 1995; Gültekin ve Sayıl, 2005; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Yine benzer şekilde erkeklerin tekme atma, itme, vurma gibi fiziksel zorbalıkta, kızların ise dedikodu, dışlama, görmezden gelme gibi dolaylı zorbalıkta göze çarptığı görülmüştür (Crick ve Grotpeter, 1995; Dölek, 2002; Mynard ve Joseph, 2000; Salmivalli, Kaukiainen ve Lagerspetz, 2000). Newman (2005) kurban durumunda yardım isteme değişkeninin cinsiyetle ilişkisini incelediği araştırmasında kızların tehlikeli bir durumda erkeklere göre daha çok yardım istediklerini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak her ne kadar zorbalığa maruz kalmada ve zorbalık yapmada cinsiyet açısından araştırmalar ortak bir noktada tutarlılık göstermese de akran zorbalığına maruz kalmada hem kızların hem de erkeklerin risk altında olduğu görülmektedir.

1.1.6. Zorbalık ve Yaş

Olweus (1993) 713 ilköğretim öğrencisi ile yürüttüğü araştırmasında zorbalıkla yaş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yaş ilerledikçe kız öğrencilerde zorbalığın azaldığını erkek öğrencilerde arttığını, zorbalığa uğramanın yaş ilerledikçe azaldığını ancak zorbalık yapma sıklığının azalmadığını belirtmiştir. Pişkin (2003) benzer şekilde kurban olma durumunun yaşla birlikte azaldığını, zorba oranının yükseldiğini belirtmiştir.

Seals ve Young (2003) akran zorbalığının anaokullarında başladığını, bazı çocuklar için bu durumun üniversite ve hatta iş hayatına kadar devam ettiğini ortaya çıkarmışlardır. Mynard ve Joseph (2000) akran zorbalığının lise ile kıyaslandığında ilkokulda iki kat daha fazla olduğunu, zorbalığa maruz kalmanın her okul düzeyinin giriş yılında daha az olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda 16 yaş ergenlerde ilişkisel saldırının 11 yaş

çocuklarına göre daha anlamlı olduğu, yaş büyüdükçe ilişkisel ve sözel zorbalığın daha çok sergilendiği gözlenmektedir (Andreu 2001, Gültekin 2003). Öğrencilerin okula ilk başladıklarında daha fazla zorbalığa uğradıkları, zorbalıkla ilgili şikayetlerinin sırasıyla en fazla 10-14 yaşlarında, sonra 5-6 yaşlarında en son ise 15-19 yaş arasında olduğu görülmektedir (Colorosso, 2004).

Yapılan araştırmalar genel olarak incelendiğinde zorbalığın yaşla ilişkili araştırmaları farklı sonuçları göstermekte, bazı araştırmalar yaş ilerledikçe öğrencilerin zorbalıkla başa çıkma becerileri geliştiğinden zorbalık davranışının azaldığını ileri sürmektedirler (Hugs 2005, Smith ve diğerleri 2002).

1.1.7. Zorbalığın Olası Nedenleri

Ailede meydana gelen zorbalığın nedenleri ile okulda meydana gelen zorbalığın nedenleri benzer özellikler göstermektedir (Arslan ve Savaşer, 2009). Din, kültür, ırk, cinsiyet, bireyler arasındaki birtakım farklılıklar zorbalığa neden olabilmektedir (Stassen, 2007; Cowie & Jennifer, 2008). Olweus (1993) fiziksel açıdan büyük ve öğrencilerin yoğun olduğu okullarda zorbalığın daha sık gerçekleştiğini belirtmiştir.

Akran zorbalığının nedenleri hakkında görüşleri alınan öğretmenler zorbalığa en fazla aile yapısının sebep olduğunu belirtmişlerdir (Şahan, 2010). Pasin (2017) aşırı hoşgörölü, kural koymayan, evde disiplin aracı olarak fiziksel cezayı kullanan ailelerin çocuklarının zorba olabileceğini belirtmiştir. Turgut (2005) ebeveyn reddi ile zorbalık eğilimi arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu, Rican, Klicperova ve Koucka (1993) kurban öğrencilerinin ailelerinin aşırı koruyucu olduklarını, Fielder (2006) aile içi sıcak bir ilişkiye sahip olmayan çocukların zorba olma eğilimlerinin arttığını, Connolly ve O'Moore (2003) zorba olmayan çocuğun ailesiyle olumlu bir ilişkiye sahipken zorba çocuğun ailesiyle çelişik duygular içeren bir ilişkiye sahip olduğunu, (Loeber ve Dishion, 1984) zorba çocukların ailelerinin problem çözme becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğunu çalışmalarında belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrencilerin arkadaş ortamlarında popüler olma istekleri (Gökler, 2009), okullarda yeterli denetimin olmaması ve öğrencilerin ihtiyaç hissettikleri ilgiyi evde yeterli derecede karşılayamamaları (Kılıç,2010), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin davranışları (Örengöl ve Sabuncuoğlu, 2018) zorbalığa sebep olabilmektedir.

Medya, TV ve bilgisayar oyunlarında sürekli şiddetin var olması da zorbalığın kaynağı olarak düşünülmektedir. Bu yollar ile sürekli şiddete maruz kalan çocuklar temelde iki şekilde etkilenmektedirler. İlki çocuklar sürekli şiddeti gördükleri için bu durumu normal olarak kabul etmekte ve bu sebeple şiddete maruz kaldıklarında tepki vermemekte, ikincisi ise kendisi de şiddeti uygulamayı normal görmekteydiler (Bryant ve diğerleri, 1981; Drabman ve Thomas, 1974;).

Okullarda akran zorbalığının meydana gelmesinin diğer sebepleri öğretmenlerin iş doyumlarının ve morallerinin düşük düzeyde olması, öğretmenler arasında tutarsız kuralların uygulanması, sınıf öğretmenlerinin sık sık değişmesi, öğrencilerin duygusal ve kişilik gelişimlerine akademik başarı kadar önem verilmemesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin kabul edici, destekleyici davranışlar sergiledikleri, sınav sonuçlarına abartılı önem verilmediği, hakaret ve alay tarzında konuşmaların olmadığı okullarda zorbalık daha az meydana gelmektedir (Olweus,1993).

1.1.8. Akran Zorbalığının Sonuçları

Akran zorbalığı sadece mağdur ve zorba öğrencileri değil buna şahit olan birçok seyirci öğrencinin psikolojik ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Akran zorbalığının sonuç ve etkileri geçici olmayıp sadece bugünlerini değil, kişilerin yarınlarını da etkileyebilmektedir. Kurbanların stres, kaygı, derin üzüntü, yalnızlık, çaresizlik, sevilmediklerini hissettikleri, okul devamsızlığı, akademik başarısızlık, konsantrasyon bozuklukları, öz değer kaybı deneyimledikleri görülmektedir. Araştırmalar akran zorbalığının kısa dönemde öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz olarak etki ettiğine, çocukların okula katılımını azalttığına, okul tükenmişliğini arttırdığına, okula sevgilerinin azalttığına, okula olan güvenlerinin eksilmesine, okuldan kaçma gibi problemli davranışlar göstermelerine neden olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016; Pişkin ve Ayas, 2015; Pişkin, 2002; Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011) . Kurbanlar zorbalığa maruz kaldıklarında yardım isteyemediklerinde veya fark edilemediklerinde, yardım istediği durumlarda öğretmenleri veya aileleri tarafından gerekli desteği bulamadıklarında ilerleyen yıllarda depresyona yatkınlık, değersizlik, tükenmişlik, hayat amacından yoksunluk, çabasızlık gibi olumsuz hayat deneyimlerine açık olacaktırlar. Avustralya’da yapılan bir çalışmada zorbalığa uğrayan öğrencilerin zorbalığa uğramayan diğer öğrencilere göre intihar fikrine daha yatkın oldukları görülmüştür (Rigby, 2000). Zorbalar olumsuz davranışları ile kendilerini ifade etmeye devam ettiklerinde iş ve özel

hayatlarında başarısızlık, sık sık iş değıştirme, ikili ilişkilerini sürdürememe, riskli ve tehlikeli eylemlere açıklık gibi olumsuz hayat deneyimlerine maruz kalabilmektedirler. Zorba çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde akademik başarısızlık, okuldan uzaklaşma, anti sosyal problemler, şiddet ve madde bağımlılığı gibi sorunlara daha yatkın olduklarını göstermektedir (Costello, Foley ve Angold, 2006; Egger ve Angold, 2006).

1.1.9. Zorbalıkla Mücadelede Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler

Literatür incelendiğinde zorbalıkla mücadelede farklı önerilerin, yöntem ve stratejilerin yer aldığı görülmektedir. Özdiğer ve Savaşer (2009) çalışmalarında okullarda akran zorbalığının azaltılması ve engellenebilmesi için öğrencilere olumlu davranış ve tutumların kazandırılmasını, zorba ve kurban olmaya eğilimli riskli öğrencileri belirlenmesini, yapılacak etkinliklerle insan hakları ile ilgili öğrencilere farkındalık kazandırılmasını, öfke yönetimi ile ilgili hizmet verilmesini, öğrencilere zorbalığı önleyici programlar uygulanmasını ve veli desteğinin sağlanmasını önermişlerdir. Uysal ve Diğer (2012) ise yalnız, arkadaşı olmayan öğrencilerin belirlenmesini ve sınıf arkadaşları ile yapılacak etkinliklerle kaynaştırılmasını, akran zorbalığını konu alan kitapların okutturulmasını, zorbalık konusunda örnek davranış sergileyen öğrencilerin davranışlarının pekiştirilmesini, okulda zorbalığın meydana geldiği yerlerin denetlenmesini, okul içinde herkesin zorbalık konusunda ortak bir tutum ve davranışta olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Tüm bunların yanında zorbalıkla mücadelede kullanılan zorbalığı önleyici etkili programların hazırlandığı, Olweus'un geliştirdiği “kabadayılık ve zorbalığı önleme” programının pekçok bölge ve ülke tarafından kullanılarak evrensel bir model olduğu görülmektedir (Alıkaşifoğlu ve Ercan, 2007). Olweus Akran Zorbalığı Önleme Programı uzun vadeli değışim üzerinde odaklanmaktadır. AZÖP'ün amacı ılımlı ve güvenli okul iklimi ile zorbalıkla ilgili problemleri önlemeye ve azaltmaya çalışmaktadır. Olweus'un bu etkili programı hala dünya çapında uygulanmaktadır (<https://olweus.sites.clemson.edu/>). Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) Norveç'te dört yıl boyunca uygulandıktan sonra zorbalığın uzun dönem etkilerinde düşüşler olduğu sonucuna varılmıştır (Olweus, Solberg ve Breivik, 2018). Olweus'un uygulanabilirliği yaygın ve etkili çalışmasının ardından konu ile ilgili “arabuluculuk, zorbalık için grup terapisi, 0 tolerans,” isimleriyle yeni programlar da geliştirilmiştir (Fleming, Towey ve Limber, 2002).

KiVa Finlandiya’da Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nın desteği ile Turku Üniversitesi tarafından geliştirilmiştir. Zorbalık karşıtı eğitim programında özellikle izleyici öğrenciler ön plana çıkmaktadır (<https://www.kivaprogram.net/>). KiVa programını diğer zorbalık karşıtı programlara nazaran öğrenci, öğretmen ve ebeveynlere zengin bir materyal ve etkinlik sunmaktadır. İnterneti ve sanal öğrenme ortamlarını kullanmasıyla göze çarpmaktadır. Finlandiya’da uygulanan KiVa zorbalık önleme programının okullarda akran zorbalığı sorunlarını çözmede %60 oranında destek sağladığı görülmüştür (Kärnä ve ark., 2011). Finlandiya dışında İtalya ve Hollanda’da bu program uygulanmaktadır.

KiVa ve AZÖP’ten sonra NoTrap! ve ViSC zorbalıkla mücadele için geliştirilen diğer iki programlardır. ViSC bireysel, sınıf ve okul düzeyinde alınacak önlemlerden oluşmaktadır (<http://www.viscprogram.eu/>). Program Avusturya’da 5. ve 8. sınıf düzeylerine denk gelen 11-14 yaş arası öğrenciler için hazırlanmıştır. Programın bu yaş için hazırlanmasının sebebi zorbalığın en fazla bu okul geçişlerinde gözlemlenmesinden kaynaklanmaktadır (Pellegrini ve Long, 2002). Program bütüncül bir yaklaşımla yaklaşık bir yıl sürmektedir.

Türkiye’de uygulanan ViSC Projesi, akran zorbalığını önleme amacıyla kanıta dayalı olarak geliştirilmiş ve etkililiği test edilmiş ilk müdahale programı olma özelliğini taşımaktadır (<http://www.viscprogram.eu/internationale-implementierung/tuerkei/>). ViSC Projesi akran zorbalığının görülme sıklığının en yaygın olduğu yaş grubu dikkate alınarak 4. ve 5. sınıf öğrencilerine (10-11 yaş) yönelik uygulanmıştır. 13 üniteden oluşan yapılandırılmış bir eğitim programıdır. Program öğrenciye empati becerisi kazandırmayı, farklı bakış açılarını görmeyi, arkadaşlarına karşı sorumluluk bilinci kazandırmayı ve farklı sosyal durumlarda yeni davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir. Öğretmenlere zorba, kurban ve zorba-kurban öğrencilerle iletişim kurma ve sorunları çözme konusunda eğitimler verilmektedir. Öğretmenlere verilen “Yapılandırılmış Akran Zorbalığı Durumlarında Görüşme Kılavuzları” ile öğretmenlere bu öğrenciler ve ebeveynleriyle nasıl görüşme yapabilecekleri hakkında bilgi verilmektedir. Ebeveynler de bu sürece dahil edilerek zorbalık hakkında bilgi verilmekte ve zorbalığı tespit ettiklerinde neler yapabilecekleri hususunda eğitim verilmektedir. Doğan ve arkadaşları (2017) 5. sınıf düzeyinde, 6 okulda ve 26 sınıfta, 642 öğrenci ile ViSC’i Türkiye’de uygulamışlardır. Programın uzun vadede olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Program öğrencilerin olumsuz davranışlarını

değiştirmenin yanı sıra öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerine katkı sunarak bütünsel bir dönüşüm sağlamaktadır.

NoTrap! zorbalıkla mücadele eğitim programı İtalya’da geliştirilmiş lise düzeyinde web tabanlı bir programdır (<https://www.notrap.it/>). Program zorbalıkla mücadelede öğrencilerin zorbalıkla ilgili bir web sitesi kurması ve bir kısım öğrencinin akran eğitimcisi olmasını içermektedir. Akran eğitimcileri forumlarının moderatörlüğü ile birlikte zorbalıkla ilgili atölye çalışmaları yapmaktadır (Menesini ve diğ., 2012).

Avusturalya’da uygulanan Steps to Respect programı da ılımlı bir okul ikliminin oluşturulmasında, zorbalığın uzun ve kısa dönem etkilerinin azaltılmasında faydalı olduğu görülmüştür (Frey ve ark, 2005). Okulun ihtiyaçlarına göre geliştirilecek olan programları okulun her bir bireyini, velileri, öğrencileri, öğretmenleri, idarecileri, hizmetlileri içine almalıdır (Craig, Pepler ve Atlas, 2000). Bu programların başarısında en önemli etken öğretmenlerin akran zorbalığı hususundaki beceri ve bilgileridir (Kallestad ve Olweus, 2003). Bu yüzden zorbalığı önleme programlarına öğretmenlerin dahi edilebilmesi için MEB ve okul yönetimi bazında teşviklerin olması önemlidir.

Pişkin’e göre (2006) okullarda çalışan rehberlik çalışanları akran arabuluculuğu, çatışma yöntem ve teknikleri gibi programlar uygulama, kurban konumunda olan öğrencilere bireysel veya grup danışması yapma, zorba olma ihtimali olan öğrencileri belirleme ve değerlendirme, gerekirse sağlık kuruluşuna sevk etme veya olumsuz davranışlarının disiplin kurulunda görüşülmesini sağlama, okul personeline müşavirlik yapma gibi görevler üstlenerek zorbalıkla mücadelede etkin olarak yer alabilir.

Okullarda gerçekleşen zorbalık olaylarının çözümünde pasif olan izleyici öğrencilerin aktifleştirilmesi, zorbalık yapan öğrencileri durdurmada ve öğretmene bildirmede cesaretlendirilmesi de zorbalığın önlenmesinde etkili olacaktır (Yurdakal ve Soyuçok, 2016).

1.1.10. Akran Zorbalığına Müdahale Edilmesinin Önemi

Akran zorbalığı sadece dünyada değil Türkiye’de de büyük ve önemli bir problemdir. Yurtal (2006) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin yüzde 64,9’unun şiddet içeren davranışlar deneyimlediklerini, yüzde 22,7’sinin zorba davranışlarda bulunduğunu, yüzde 85,6’sının da zorbalığa tanık olduklarını belirtmiştir. UNESCO 2017 ve 2018 yıllarında

yayınladığı raporlarda, tüm dünyadaki çocuklar için içinde şiddet barındırmayan eğitim ve öğretim ortamları oluşturmanın global bir öncelik olmasını önermektedir (UNESCO, 2018). UNICEF 122 ülkede yaptığı araştırmada 13-15 yaş arasında olan öğrencilerin yaklaşık üçte birinin okulda ve çevresinde akranları tarafından şiddete maruz kaldıklarını rapor etmektedir (UNICEF, 2018).

Akran zorbalığının olumsuz sonuç ve etkileri göz önünde bulundurulduğunda ilk olarak zamanında, doğru ve ivedi bir şekilde tespit edilmesi, sonrasında ise gerekli önem ve hassasiyetin gösterilerek müdahale edilmesi önem taşımaktadır. Öğretmen, psikolojik danışman ve diğer tüm personelin görev aldıkları okulları zorbalığa uğrayan öğrencileri destekleyip korudukları ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri bir ortam haline getirme sorumlulukları vardır (Pişkin, 2002). Sadece mağdurların değil zorbalık yapan öğrencilerin de yardıma ihtiyaçları vardır. Zorbalık davranışının bir yaşam tarzı haline gelmesi zorbanın ilerleyen yıllarda daha büyük suçlara karışacağı anlamına gelebilir ki yapılan bir çalışmada 6–9 yaşlarında zorba olarak tanımlanan çocukların %40'ın 24–35 yaşına kadar en az bir ya da birkaç kriminal suça karıştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Olweus, 1993; Çevlik Akar, 2013).

Akran zorbalığı en çok okullarda var olmaktadır. Çocukların akran zorbalığına maruz kalmadan, alay edilmeden, aşağılanmadan, dışlanmadan, korku, kaygı, stres hissetmeden, utandırılmadan eğitim almaya hakları vardır. Kendilerini güçsüz ve çaresiz hissetmedikleri, güven ihtiyaçlarını karşılayabildikleri, ihtiyaç duyduklarında gerekli desteği alabildikleri, yaşlıları ile sağlıklı iletişim ve sosyal becerileri kazandıkları, kendi potansiyellerinin ortaya çıkarabilecekleri fırsatlar bulabildikleri okul ortamına sahip olmaları bir ayrıcalık değil gerekliliktir. Öğrencilere bu ortamı yaratmada en etkin ve yetkin kişiler öğretmenler olduğundan bu çalışmada öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda görüşleri, önerileri ve baş etme stratejilerini incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Akran Zorbalığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de akran zorbalığı hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok çalışma yapıldığı, yapılan çalışmalarda akran zorbalığının farklı boyut ve değişkenlerle ele alındığı görülmektedir.

Hatunoğlu (1994) Erzurum ilinde 5 farklı lisenin son sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada anne baba tutumları ile saldırganlık davranışını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda otoriter tutum sergilenen ailelerin çocuklarının demokratik aile çocuklarına göre daha fazla şiddete ve saldırganlığa eğilimli olduklarını, çocuğun saldırganlık düzeyi ile ailesinin SED'i anlamlı bir farkın olduğunu, cinsiyet ve saldırganlık arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Karaman-Kepenekçi ve Çinkır (2001) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin yüzde 30'unun fiziksel, yüzde 44'ünün sözel, yüzde 9'unun cinsel zorbalığa, yüzde 18'inin duygusal zorbalığa uğradıklarını belirtmiştir. Yine Kepenekçi ve Çinkır (2006) Ankara'da 5 farklı okulda 692 öğrenci lise öğrencileri arasında zorbalık davranışlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda erkeklerin kızlara oranla daha fazla fiziksel zorbalık türüne maruz kaldığı, zorbalığın öğrencinin kendini başkalarından daha güçlü göstermek istemesi ile ortaya çıktığı, zorbalığın en çok sınıfta meydana geldiği, zorbalığın kızlara oranla daha çok erkekler tarafından yapıldığı, kurbanların mağduriyetlerini yetişkinlere söylemek yerine kendi kendilerine çözmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2001) İstanbul'da 140 ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada zorbalık ve aile ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Zorbaların kavgacı ve lider olduklarını, kurbanların ise çekingen olduklarını belirtmiştir.

Dölek (2002) İstanbul'daki ilkokul ve liseye devam eden 659 öğrenci ile yaptığı çalışmada ilk ve orta dereceli okullardaki zorbalık olgusunun var olan durumunu saptamak ve zorbalığı önlemek için danışma programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda öğrencilerin yarısının zorbalığa maruz kaldığını, üçte birinin zorbalık yaptığını, en çok sözel zorbalık türü olan alay etme davranışının gerçekleştiğini, kızlara göre erkeklerin daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını, öğretmenlerin zorbalığı önlemede yetersiz kaldıklarını, öğrencilerin zorbalığa maruz kaldıklarında öğretmenleri veya aileleri ile paylaşmadıklarını, erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık yaptıklarını, kurban olma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Kapçı (2004) ilkokul 4. ve 5. Sınıfta öğrenim gören 206 öğrenci ile yaptığı çalışmada okullarda gerçekleşen zorbalık türlerini, zorbalığın ne sıklıkta meydana geldiğini, zorbalık

türlerinin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre durumu ve özsaygı ile ilişkisi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yüzde 40'ının zorbalığa uğradığını, sözel zorbalıkta öğrencilerin yarısından fazlasına lakap takıldığını, fiziksel zorbalıkta en çok itme davranışının gerçekleştiğini, en seyrek ise tehdit edilme olduğunu, duygusal zorbalıkta en fazla eşyasına zarar verme en az ise dışlanma olduğunu, cinsel zorbalığın diğer zorbalık türüne göre en az gerçekleşen zorbalık türü olduğunu, zorbalık türlerine uğrama ile alt ve orta SED'den öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını, zorbalığa uğrayan öğrencilerin benlik saygılarının daha düşük olduğunu, duygusal zorbalığın diğerlerine oranla daha fazla öz saygıyı etkilediğini bulgularında belirtmiştir.

Pekel-Uludağlı ve Uçanok (2005) Ankara'da 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören 701 kişilik bir çalışma grubu yaptığı araştırmada akran zorbalığı gruplarını tespit ederek bu zorbalık gruplarını akademik başarı, akran reddi ve kabulü, yalnızlık gibi farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda zorba/kurban öğrencilerin seyirci öğrencilere göre akademik başarılarının daha düşük oldukları, daha çok akran reddi deneyimledikleri, daha yalnız oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Bununla birlikte araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla alay etme ve ilişkisel zorbalığa maruz kaldıkları, erkek öğrencilerin ise kızlara oranla alay etme, korkutma ve ilişkisel saldırı davranışları gösterdikleri bulunmuştur.

Uludağlı ve Uçanok (2005) 5. ve 6. sınıfa devam eden 671 öğrenci ile yaptığı çalışmalarında kurban ve zorba öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal statüye göre dağılımlarını araştırmışlardır. Çalışmaya göre kız öğrenciler en fazla dalga geçilmeye ve ilişkisel zorbalığa maruz kalmakta, zorba/kurban öğrenciler ise arkadaşları tarafından daha fazla red edilmekte ve akademik başarıları daha düşüktür. Çalışmalarında ayrıca cinsiyet açısından erkeklerin kızlara göre daha fazla zorba davranışlar gösterdiklerini ve kızlara göre daha fazla zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Çayırdağ (2006) İstanbul'da İlköğretim 7. ve 8. Sınıfa devam eden 300 öğrenci ile yaptığı çalışmada okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda zorbalık eğilimi ile okul kültürü ölçeği arasında anlamlı bir ilişki olduğu, zorbalıkla baş etme ile okul kültürü gelişim ve başarı boyutları arasında doğru orantılı anlamlı bir ilişki olduğu, okul kültürü ile kurallara bağlılık ve zorbalıkla baş etme arasında negatif bir ilişki olduğu, okul

türü açısından zorbalıkla baş etme düzeyinde farklılık yokken, zorbalık eğiliminde oldukça anlamlı derecede bir fark olduğu görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Pişkin (2006) 1154 öğrenci ile yaptığı çalışmada fiziksel zorbalığın %58,2 ile en çok sınıflarda, en az ise %5,2 ile spor salonlarında meydana geldiğini, sözel zorbalığın en çok %61,8 ile yine sınıflarda meydana geldiğini, dolaylı zorbalığın ise %34 ile okulun oyun alanlarında ve servislerinde meydana geldiğini belirtmiştir. Atik (2006) ilköğretim 6., 7., 8. sınıflarına devam eden 742 öğrenciyle yaptığı çalışmada en sık meydana gelen zorbalık türünün sözel zorbalık olduğunu belirtmiştir.

Satan (2006) ortaokulda öğrenim gören 12-14 yaş aralığında 496 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasında katılımcı öğrencileri yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi gibi farklı değişkenler açısından ele alarak öğrencilerin maruz kaldıkları zorba davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri, anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbaca davranış sergileme eğilimlerinin düştüğü görülmüştür.

İrfaner (2009) Ankara’da 673 meslek lisesi öğrencisi ile yaptığı çalışmada meslek liselerinde yaşanan zorbalık olaylarını, öğretmenlerin zorbalık olaylarına karşı tutumlarını ve öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve rehberlik öğretmenlerinin zorbalık olayları ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin neredeyse yarısının zorbalığa maruz kaldığını, en çok gözlenen zorbalığın duygusal zorbalık olduğunu, zorbalığın en fazla okul bahçesinde gerçekleştiğini, öğrencilerin yarısının okulda zorbaca davranışlar gösterdiklerini, yine öğrencilerin yarıya yakını öğretmenlerinin zorbalıkla yeterince mücadele etmediklerini, meslek lisesindeki yöneticilerin zorbalık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, yöneticilerin zorbalık davranışını sadece fiziksel zorbalık olarak değerlendirdiklerini, öğretmenlerin zorbalık konusundaki görüşlerinin kıdem, yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Bayraktar (2009) Kuzey Kıbrıs’ta 544, Türkiye’de 509 ergen ile yaptığı çalışmasının sonucunda anne baba eğitim düzeyi arttıkça zorbalığında arttığı, anne baba eğitim durumu azaldıkça mağdurluğun arttığına, erkek öğrencilerin daha fazla fiziksel zorba olduğuna, yine erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla mağdur olduklarına, kız öğrencilerin erkeklere

oranla daha fazla ilişkisel zorba ve mağdur olduklarına, 8.sınıflarda zorbalığın 9. ve 10 sınıflarda ise mağdurluğun arttığını belirtmiştir.

Pişkin (2010) Ankara’da 4,5,6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 1154 öğrenci ile yaptığı çalışmada okullardaki zorbalık oranlarının sıklığını tespit etmeyi ve zorbalığı cinsiyet, eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin %35,1’inin mağdur, %30,2’sinin zorba, %6,2’sinin ise hem mağdur hem de zorba oldukları bulunmuştur. Bununla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kurban rolünü deneyimledikleri, okulda gözlemlenen en yaygın zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu, zorbalığın en çok sınıflarda ve temefüste olduğu ve üst sosyo- ekonomik okullarda orta alt düzey okullara göre daha fazla zorbalık olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Çankaya (2011) 201 8. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok sözel ve fiziksel zorbalığa maruz kaldıkları, erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere oranla daha fazla sözel zorbalığa maruz kaldıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Türkiye’de akran zorbalığı konusundaki araştırmalarda daha çok akran zorbalığının sebepleri (Akca, Sayımer, Salı ve Başak, 2014; Kartal ve Bilgin, 2012), akran zorbalığının ilgili olduğu değişkenlerin (Ayas ve Pişkin, 2011; Bedel ve Güler, 2020; Gür, Eray, Makinecioğlu, Sığırlı ve Vural, 2020), gelişim dönemine veya sınıf düzeyine göre farklılaşmasının (Ayas ve Pişkin, 2011; Horzum ve Ayas, 2011) veya benzerlerinin araştırıldığı söylenebilir.

Albayrak’ın (2012) İstanbul’da iki farklı okulda ortaokula devam eden 583 öğrenci ile yaptığı çalışmada Okulda Zorbalığı Önleme Programının (ZÖP) zorbalığın görülme sıklığının üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaklaşık üçte birinin zorbalığa uğradığını ve bu zorbalığın teneffüste öğretmen yokken meydana geldiğini, 8. sınıfta zorbalık davranışlarının daha sık gözlemlendiğini, 6. sınıfta en fazla ilişkisel zorbalığın meydana geldiğini, babanın eğitim düzeyi düştükçe çocuğun alay edilmeye daha fazla maruz kaldığını, ekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerin daha fazla mağdur ve zorba olduğunu, ZÖP’nın zorbalığın azaltılmasında etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Seçer (2014) Erzurum’da 7. ve 8. sınıfa devam eden 230 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin mağduriyet algılamaları ve zorbalıkla başa çıkmak için

kullandıkları stratejileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda çalışmanın öncesine oranla etkisiz başa çıkma yöntemi olan çaresizlik ve kaçınma düzeylerine ilişkin puanlar anlamlı bir şekilde azaldığını, etkili başa çıkma stratejileri olan sosyal desteğe başvurma, direnme, yardım arama ve iyimserlik düzeylerine ilişkin puanlar anlamlı bir şekilde arttığını belirtmiştir.

Pasin (2017) çalışma grubunu 14 öğretmenin oluşturduğu araştırmasında ana sınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre katılımcılar akran zorbalığını fiziksel ve psikolojik baskı yapmak olarak tanımlamaktadır. Tanımlamalarında güç dengesizliği ve davranışın kasıtlı olması ölçütlerinden söz etmişlerdir. Katılımcılar göre bu yaş grubunda sırasıyla fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve duygusal zorbalık görülmekte, yaş ilerledikçe çocuklar duygusal zorbalığa yönelmektedirler. Erkek öğrenciler kızlara göre daha fazla zorbaca davranışlarda bulunmakta, Türk aile yapısından kaynaklı fiziksel zorbalık türünü daha fazla sergilediklemektedirler. Kızlar ise duygusal zorbalığı daha fazla sergilemektedirler. Katılımcılara akran zorbalığın aile ve medya kaynaklı meydana gelmektedir.

Akyol ve diğerleri (2018), öğretmenlerin akran zorbalığına ve zorbalıkla baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 8 okul öncesi öğretmeni, 8 sınıf öğretmeni, 6 rehber öğretmen ve 8 ortaokul branş öğretmeni olmak üzere 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin akran zorbalığını baskı şeklinde tanımladıkları, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en çok fiziksel zorbalık yaşandığı ve ortaokul branş öğretmenlerinin sınıflarında en çok sözel zorbalık yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında katılımcılar akran zorbalığını önlemeye yönelik politikaların olmadığını belirtmişlerdir.

Kalafat (2018) 1608 öğrenci ve 22 yönetici ile yürüttüğü çalışmasında pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kurban ve zorba olma düzeylerini ve akran zorbalığı konusunda yönetici davranışlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin en fazla sözel zorbalığa maruz kaldıkları, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok zorbalığa maruz kaldıkları, tüm zorbalık türlerindeki erkeklerin kızlara göre daha fazla zorba davranışlarda bulundukları, okul yöneticilerinin akran zorbalığını bir problem olarak gördükleri, zorbalığın en fazla bahçede ve pansiyonda gerçekleştiği, akran zorbalığının önlenmesi için öğrencilere seminer verilmesinin önerildiği ortaya çıkmıştır.

Saldıraner (2019) Mersin’de 20 okul yöneticisi ile yürüttüğü çalışmasında okul yöneticilerinin gözünden akran zorbalığını, baş etme stratejilerini, karşılaştıkları zorlukları, zorbalığa etki eden faktörleri araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda okul yöneticilerinin okullarında bütün zorbalık türlerini gözlemledikleri, en fazla sözel ve fiziksel zorbalığa müdahale ettiklerini, zorbalığın aile, öğrenci, çevre ve okul kaynaklı olduğunu, zorbalığı tespit etmede öğrenci bildiriminin ön sırada yer aldığını, önleyici çalışmalarda okul psikolojik danışmanlarının ön planda olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Aksoy (2019) 18 öğretmen ve 20 okul yöneticisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında akran zorbalığı, akran zorbalığının nedenleri ve akran zorbalığına müdahale etme yöntemlerine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini incelenmiştir. Katılımcılar akran zorbalığını “aralarında güç dengesizliği olan benzer yaşlarda olan çocukların birbirlerine karşı yaptıkları fiziksel, sözel ve psikolojik baskı” olarak tanımlamışlardır. Bazı katılımcı öğretmenler zorbalığın tekrar etmesi durumundan söz ederken okul yöneticileri bu durumdan söz etmemişlerdir. Akran zorbalığının aileden, yaşadığı çevreden, medyadan ve öğrencinin psikolojik rahatsızlıklarından kaynaklandığı görülmüştür. Katılımcılar görev yaptıkları okullarda akran zorbalığını önlemek için seminerler verildiğini, zorbalığın meydana gelebileceği olası yerlerde yetişkin denetiminin arttırıldığını, risk grubundaki öğrencileri sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirdiklerini bildirmişlerdir. Akran zorbalığına müdahalede öğrencilerle konuşma ve aileleri durumdan haberdar etme, rehberlik servisine yönlendirme ve gerekirse zorbaca davranışlarda bulunan öğrencileri öğrenci davranış değerlendirme kuruluna gönderme gibi yöntemler izlediklerini belirtmişlerdir.

Barik (2020) çalışmasında zorbalığı önlemede öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri ile karşılaştıkları güçlülere ilişkin öğretmen ve öğrencilerle çalışmıştır. Araştırmasını Adana’da 102 öğretmen ve 119 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin zorbalığı önlemede en fazla uyarı stratejisini kullandıkları, en fazla karşılaştıkları zorluk olarak ise ailelerin bu durumu kabullenmemeleri olarak ortaya çıkarılmıştır.

Tanrikulu (2020) çalışmasında zorbalığın görülme sıklığını, gözlemlenen zorbalık türlerini, zorba ve kurban öğrencilerin özelliklerini, zorbalığın en fazla meydana geldiği yerleri ve zamanını, sınıf mevcudu ile zorbalık arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin eğitim düzeyi ile zorbalık arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmaya 246 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna göre en sık görülen zorbalık davranışları oyuna almama,

vurmak, çimdikleme, yumruk atmak, tokatlamak veya tekmelemektir. Zorba öğrenciler davranış problemleri olan erkek öğrenciler olarak tanımlanırken, kurbanlar kurallara uyan kız veya erkek çocuklar olarak tanımlanmıştır. Zorba davranışlar yetişkinlerin olmadığı yerlerde meydana gelmektedir. Lisans derecesine sahip öğretmenler daha çok zorbalık bildirmektedirler.

Bacanlı ve Çarkıt (2020) çalışma grubunu 26'sı kadın 6'sı erkek olmak üzere 32 öğretmenle oluşturdukları araştırmalarında ilkokullarda ve ortaokullarda yaşanan akran zorbalığını öğretmen görüşlerine göre incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda akran zorbalığının okullarda yaygın bir problem olduğu, çoğunlukla sözel ve fiziksel zorbalığın meydana geldiğini, ailenin akran zorbalığında en önemli etken olduğu, akran zorbalığının çözümünde en çok rehberlik servisine yönlendirme olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Küpeli (2020) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 371 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin bakış açılarını ve akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin cinsiyet ve bölüm değişkenleriyle ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının bölümlerine göre akran zorbalığı türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Korkutata (2020) okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışların farklılıklarını bildiklerini ancak hem zorbalıkla hem de sınıf içi istenmeyen davranışlarla aynı etkinlik ve önlem yöntemlerinden faydalandıkları ortaya çıkmıştır.

Taneri ve diğerleri (2021) araştırmalarında akran zorbalığını önlemeye yönelik hizmet içi öğretmen yetiştirme programını tanıtmayı amaçlamışlardır. Problem merkezli bir eğitim programı tasarımı kullanılarak geliştirilen programın değerlendirilmesi sonucunda, hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin akran zorbalığına karşı farkındalıklarını artırarak ve zorbalıkla mücadele ederek beceri ve yetkinliklerini etkili bir şekilde geliştirdiği görülmüştür.

Kobul ve diğerleri (2022) çalışma grubunu 10 öğretmen ve 12 öğrenci ile oluşturdukları araştırmalarında liselerde yaşanan zorbalığı öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların zorbalığı doğru

tanımladıkları, en sık görülen zorbalık türünün sözel zorbalık olduğu, öğrencilerin öğretmen kaynaklı zorbalığa maruz kaldıklarını, zorba ve ya mağdur olma durumlarında cinsiyet açısından fark olmadığını, zorbalığın en önemli nedeninin aile ve çevresel faktörler olduğunu, öğrenciler tarafından zorbanın genel olarak bencil ve hoşgörüsüz olarak değerlendirildiğini ortaya çıkarmışlardır.

Kocuk (2022) çalışma grubunu 12 öğretmenle oluşturduğu araştırmasında ilkököl öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin akran zorbalığını iletişim sıkıntısı, kaba kuvvet, baskı ve sözel şiddet, olarak tanımladıkları, 7-8 yaş aralığındaki kız öğrencilerin çoğunlukla zorbalığa maruz kaldıkları, zorba öğrencilerin çoğunlukla öfke problemi olan, ailesel sıkıntılar yaşayan, fiziki olarak güçlü kişiler olduğu, kurban öğrencilerin ise genelde fiziki olarak zayıf, içine kapanık, zayıf ve sessiz öğrenciler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

A. Akpınar ve A. Akpınar (2022) çalışma grubunu 15 öğretmen ile oluşturdukları araştırmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığına dair görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en fazla fiziksel ve sözel-dolaylı zorbalık türleri ile karşılaştıkları, zorbalık davranışlarının aile, öğrenci, çevre ve okul kaynaklı nedenlerin olduğu, zorbalığın tespitinde öğrenci bildiriminin ön planda olduğu ve zorbalığı önlemede aile ve çocuğu bilinçlendirmenin önemli olduğu ortaya çıkarılmıştır.

1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Smith & Shu (2000), 19 farklı okuldan yaşları 10 ile 14 arasında değişen 2308 öğrenci ile İngiltere’de yürüttükleri araştırmanın sonucunda kurbanların %30’unun maruz kalmış oldukları zorbalığı kimseye söyleyemediklerini, söyleyen öğrencilerin ise söyledikten sonra olumlu sonuçlar elde ettiklerini belirtmişlerdir.

Pateraki & Houndoumadi (2001) Atina’da 8 ile 12 yaş aralığında olan 1312 öğrenci ile yaptığı araştırmada zorbalığın kapsamı ve niteliğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda %6,25’nin zorbaca davranışlar sergilediklerini, %14,7’nin zorbalığa maruz kaldığını, lakap takma, vurma ve tekmelemenin en yaygın zorbalık davranışları olduğunu, erkek öğrencilerin daha çok fiziksel zorbalık, kız öğrencilerin ise daha çok dolaylı zorbalık yaptıklarını belirtmiştir.

Lynn-Hawkins(2001) ilkokula giden ve zorbalığa müdahale eden 58 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada zorbalığa akran müdahalesinin etkililiğini ve bu müdahalenin cinsiyet ile olan ilişkisini araştırmışlardır. İlgili çalışmada yaklaşık üç yıl öğrenciler okul oyun alanlarında öğle ve teneffüs aralarında toplam 125 saat gözlemlenmişlerdir. Çalışmanın birinci yılında toplam 616 öğrenci, ikinci yılında 762 öğrenci ve araştırmanın son yılında zorbalığa müdahale ettiği belirlenen 58 öğrenci ile odak gözlemleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda zorbalık olaylarının gerçekleştiği esnada akranlarının %88'i oyun alanında yer almakta olduğu, bu zorbalık olaylarının %19'una müdahale edildiği, %57 zorbalık olayının müdahale ile durdurulabildiği, zorbanın erkek olduğu durumlarda erkek öğrencilerin müdahale ettiği, zorbanın kız olduğu durumlarda kız öğrencilerin müdahale ettiği, akranların saldırgan bir şekilde (%47) müdahale ettiği ortaya çıkarılmıştır.

Fekkes (2005), 9-11 yaş arası 32 farklı ilköğretim okulundan 2766 öğrenci ile Hollanda'da yürüttüğü araştırmasının sonucunda öğrencilerin %16'sından fazlasının zorbalığa maruz kaldığını ve mevcut anda %5,5'inin aktif zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmiştir.

Walsh (2005) Pennsylvania'da örneklemini 238 ilkokul ortaokul ve lise öğretmeninin oluşturduğu çalışmada, öğretmenlerin zorbalığın azaltılmasında ve okulun güvenliğinin sağlanmasında önemli ve etkin bir rolü olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda ciddi zorbalık davranışlarının en çok ortaokul düzeyinde farkedildiğini, zorbalığı en düşük düzeyde ciddi bulan grubun ilkokul öğretmenleri olduğunu, genellikle yalnız öğrencilerin çoğunlukla kurban seçildiğini, zorbalığın sonucunda zorbanın kendini güçlü kurbanınsa çaresiz hissetmesine yol açtığını, zorbalığın denetimin az olduğu yerlerde ortaya çıktığını, kadın öğretmenlerin zorbalığın nedeni olarak özgüven yetersizliğini gördüklerini, genç öğretmenlerinse zorbalığın sebebi olarak öğrencilerin dikkat çekme isteklerinden kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Walsh bölgedeki okulların tüm personellerinin krize müdahale ve zorbalığı önleme seminerlerine alınmasına rağmen okullarda zorbalığın bir problem olarak devam ettiğini ifade etmiştir.

Walker (2005) 14-18 yaş arası ergenlerle yaptığı çalışmada şiddet içeren davranışlar ile olumsuz akran etkisi ve düşük aile ilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ergenlerin çetelere katılma ve gruplar oluşturmada akranlarından etkilendiklerini, ergenlerin karşı cinsten içten ve samimi ilişkiler aradığını, saldırgan

davranışlar eğiliminde olan erkek ergenlerin öfke düzeylerinin genellikle yüksek olduğunu bulmuştur.

Gini (2006), İtalya’da yaptığı çalışmasında öğrencilerin zorbalıkla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak ve zorbalık ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma grubu 455 (226 erkek, 229 kız) öğrenciden oluşan araştırmaya göre zorbalık ve cinsiyet arasında bir ilişki olduğu ve erkeklerin fiziksel zorbalığa daha çok maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Scheithauer (2006), Almanya’da 2086 5. sınıfa giden öğrenciyle yaptığı çalışmada zorbalık türlerinin hangi sıklıkta ortaya çıktığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda erkeklerin kızlara oranla hem kurban hem de zorba olarak daha fazla akran zorbalığında rol aldıkları, 2086 öğrencinin %12,1’inin zorba, %11,1’inin kurban olduğu belirtilmiştir.

Nasheeda (2017), Maldivler’de yaş aralığı 11 ile 16 aralığında olan 460 ergenle yürüttüğü çalışmasında sözlü zorbalığın hem erkekler hem de kızlar arasında en sık gözlemlenen zorbalık türü olduğunu, ergenlerin %85’inin her türlü fiziksel, duygusal, sözel zorbalığa hedef olduklarını belirtmiştir.

Oldenburg (2016) Hollanda’da 8 farklı okuldan 22 ilkokul öğretmeni ve 373 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin akran zorbalığına karşı ne ölçüde hazır olduklarını saptamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerden elde ettiği görüşme verileri ile bu öğretmenlerin kendi öğrencilerinden elde ettikleri anket verileri ile bir araya getirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendi sınıflarındaki kurbanları fark etmedikleri, öğretmenlerin akran zorbalığı tanımlarının yeterli olmadığı ve akran zorbalığını önlemek ve azaltmak için sınırlı sayıda stratejileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Rigby (2017) araştırmasını Avustralya’da örneklemini 451 öğretmenin oluşturduğu 40 maddelik bir anketle çevrimiçi olarak yürütmüştür. Araştırmanın amacı öğretmenlerin literatürde yer alan akran zorbalığı ile ilgili bulgulara, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu bulgulara ne derecede katılıp katılmadıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin anket sorunlarından yarısından fazlasına katıldıkları, diğer sorularda araştırma sonuçlarıyla çelişen düşünce ve inançları olduğu ortaya çıkmıştır.

Murphy ve diğerleri (2018) araştırmalarında ilkokul öğretmenlerinin empati düzeylerini ve bu empati düzeylerinin zorbalıkla mücadeledeki hazırlık durumlarına etkisini

incelemişlerdir. Araştırmanın merkezinde iki araştırma sorusu bulunmaktadır. İlk öğretmenlerin ne kadar empatik olduğu, ikincisi ise bu empatik düzeylerinin onları zorbalıkla mücadeleye ne ölçüde hazırladığını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen empatisinin olumlu bir okul iklimi yaratmada ve sürdürmede önemli bir faktör olduğu ve bunun da zorbalık durumlarının önlenmesine katkıda bulunduğu bulunmuştur.

Gaffney (2019) meta- analiz yöntemi ile 100 bağımsız araştırmayı incelemiştir. Meta-analiz çalışmanın sonucunda genel olarak okullarda bu programların etkili olduğu, zorbalık yapmayı ve zorbalığa maruz kalmayı azalttığı görülmüştür. Zorbalığın oldukça fazla gerçekleştiği Yunanistan'da bu programlar sonrası %40 oranında bir azalma olduğu, İtalya'da %31'lik bir azalma olduğu, İspanya ve Norveç'te kurban oranlarının sırasıyla %28 ve %23 oranında azaldığı, Finlandiya, Almanya ve İngiltere'de ise mağduriyetin %8 ile 12 oranında azaldığı ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanında zorbalıkla mücadele programlarının etkinliğinde bölgesel farklılıklar olduğu göze çarpmıştır. Avrupa'da okullarda uygulanan programlar zorbalığı yaklaşık %13 oranında azaltırken, İskandinav ülkelerinde %20 oranında azaltmıştır. ABD ve Kanada'da ise zorbalığı %21, kurban olma durumunu %11 oranında azaltmıştır.

Alampay, Librojo, Garabiles (2017) Filipin'de yürüttükleri araştırmalarında sert ve katı disiplin tutumları olan öğretmenlerin mağdur öğrencilerin deneyimleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda sert öğretmen tutumunun zorbalığı arttırdığı, mağdur öğrencilerin destek bulma konusunda olumsuz algıları olduğu bulunmuştur.

Sokol, Bussey ve Rapee (2019) araştırmalarında, zorbalığa maruz kalan kurbanların tepkilerinin öğretmenlerin tutum ve tepkilerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. 289 Avusturyalı öğretmenle yürütülen çalışmada üzgün, görmezden gelen, kendine güvenen ve üzgün olmak üzere dört farklı cevabı olan anket kullanılmıştır. Öğretmenler öncelikle videolar izlemiş sonrasında anketi cevaplamışlardır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin çok fazla fikir belirtmedikleri bulunmakla birlikte en fazla suçun öfkeli mağdurların olduğunu, kendine güvenen öfkeli mağdurları içeren bölümleri ise diğerlerine kıyasla daha az olumsuz olarak algıladıkları ortaya çıkarılmıştır.

İslam (2019) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin zorbalık konusunda net

fikirleri olmasına rağmen problemin ciddiyetine göre düşüncelerinin değiştiği görülmüştür. Okullar kaliteli eğitim politikalarından yoksundurlar. Öğrencilerin mental sağlıklarının akran zorbalığı etkilerinden korunması için öğretmenlerin farkındalıkları eğitim programları ile artırılmalıdır.

Dawes ve diğerleri (2022) araştırmalarında 42 öğretmen adayının zorbalıkla başa çıkmada katılımcıların bilgi, tutum ve becerilerini, sorumluluk duygularını, akran zorbalığı konusunda kendilerine olan güvenlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucu az sayıda öğretmen adayının zorbalığın ayırt edici özelliklerinin farkında olduğunu göstermiştir. Akran zorbalığı konusunda bazı öğretmenler zorbalığı endişe verici bulurken bazı öğretmen adayları bunu büyümenin bir parçası olarak görmektedirler. Öğretmen adayları fiziksel zorbalığı zorbalığın diğer türlerine göre daha ciddi bulmaktadırlar. Katılımcıların çoğu zorbalık konusunda kendilerini sorumlu görmekte ancak bu konudaki becerileri bakımından kendilerini yeterli görmemektedirler.

Aihie ve Okei (2022) Nijerya'nın Benin Şehrindeki ortaokullardaki öğrenciler arasında gerçekleşen akran zorbalığı olgusu öğretmenlerin bakış açısından araştırmıştır. Araştırma ya 140 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerinden ve kişisel zorbalık geçmişlerinden etkilenmeyen olumsuz bir zorbalık algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretmenlik deneyimine göre zorbalık algılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahsedilen araştırmaların dışında olan çalışmalar çoğunlukla ortaokul ve lise düzeyinde siber zorbalığa yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaların örneklemi ortaokul ve lise öğrencilerinin oluşturduğu çalışmalarda nicel yöntemlerin seçildiği, örnekleme öğretmenlerin olduğu çalışmalarda ise nitel yöntemlerin seçildiği görülürken ilkökul öğrencilerinin örneklem olarak alındığı çok az çalışmaya rastlanmıştır.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Kız imam hatip lisesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüş deneyim ve zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelendiği bu araştırma bir nitel durum çalışmasıdır. Okulun tamamen kız öğrencilerden oluşması ve imam hatip kültürünün etkin olması durumunun akran zorbalığına olan etkisinin öğretmenler gözünden derinlemesine araştırılabilmesi için yöntem olarak durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışmasında güncel bir olgu kendi yaşam çerçevesinde incelendiği, olgu ve içinde bulunduğu kapsam dahilinde kesin hatların olmadığı, birden fazla veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılabilir. Durum çalışması nasıl ve niçini temel alan derinlemesine araştırma imkânı veren bir araştırma yöntemidir. Literatürde durum çalışmasına yönelik bazı önyargılar bulunmaktadır. Bu önyargılar bazı araştırmacıların dikkatsiz ve özensiz çalışmalarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Kendi öznel görüşleri ve sağlamlığı olmayan kanıtlardan sonuç ve bulguları oluşturmaları buna sebebiyet vermiştir. Diğer önyargı ise tek bir çalışmadan bir genellemeye varılamayacağına dairdir. Aynı sorun deneysel çalışmalarda da geçerli olabilir. Durum çalışması dışardan görüldüğü gibi kolay ve çerçevesi dar bir araştırma yöntemi değildir. Her aşaması titizlikle planlanması ve desenlenmesi sağlam gerekçelere dayandırılması durumunda oldukça nitelikli bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmada durum çalışmasının birinci deseni olan bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. İsminden de anlaşılacağı üzere tek bir analiz birimi kullanılmıştır. Daha önce kimsenin çalışmadığı durumlarda bu desen kullanılabilir. Böyle durumların çalışılması daha önce bilinmeyen durumların ortaya çıkarılmasına ve sonrasında yapılacak çalışmalara temel oluşturucu ve yol göstericidir (Simsek, Yıldırım 2013).

Bu çalışmada Kız İmam Hatip okullarında akran zorbalığının öğretmen gözünden incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla durum olarak ele alınan bir “Kız İmam Okulu” belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını oluşturacak öğretmen ve okul yöneticilerinin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme öncesinde belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde genelleme yapmaktansa farklılık gösteren olaylar arasında benzer durumların olup olmadığını belirlemek ve bu farklılığa göre problemin çeşitli yönlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır (Marczyk vd., 2005).

Araştırmanın çalışma grubu Kız İmam Hatip Lisesinde görev yapan 6 erkek öğretmen ve 18 kadın öğretmen olmak üzere 24 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 21'i öğretmeni, 3'ü ise okul yöneticisidir. Öğretmenlerin yaş aralığı 26 ile 58 arasında mesleki çalışma yılları ise 5 ile 28 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri ne üniversitede ne de hizmetçi eğitiminde akran zorbalığı konusunda eğitim almamışlardır.

Katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgiler ve görüşmelere ilişkin bazı bilgiler Tablo 2.1'de özetlenmiştir.

Tablo2.1. Katılımcılara İlişkin Bazı Demografik Bilgiler ve Görüşme Künyeleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Yıl	Branş	Tarih	Süre	Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Yıl	Branş	Tarih	Süre
K1	K	46	26	Felsefe	13.01.22	37'	K13	K	45	21	Edebiyat	13.01.22	23'
K2	E	35	5	Bil. Tek.	23.12.21	24'	K14	E	53	26	Arapça	18.01.22	46'
K3	K	47	19	Beden Eği.	24.12.21	15'	K15	K	55	28	Edebiyat	18.01.22	22'
K4	E	48	17	Türkçe	11.01.22	27'	K16	E	34	10	Matematik	19.02.22	58
K5	K	46	16	Matematik	28.12.21	20'	K17	K	49	28	Fen ve Tek.	21.02.22	15'
K6	K	52	30	Biyoloji	14.01.22	47'	K18	K	46	23	Matematik	21.02.22	25'
K7	K	47	23	Edebiyat	11.01.22	26'	K19	K	47	16	Din K. ve A. B.	10.02.22	24'
K8	K	28	7	Sosyal Bilg.	29.12.21	44'	K20	K	31	8	Din K. ve A. B.	17.02.22	28'
K9	K	29	8	İngilizce	12.01.22	27'	K21	E	50	26	Arapça	14.02.22	21'
K10	K	42	20	İngilizce	14.01.22	21'	K22	K	44	22	Müd. Yard..	27.02.22	32'
K11	K	39	17	Türkçe	10.01.22	38'	K23	K	45	15	Müd. Yard.	27.02.22	15'
K12	K	36	15	Matematik	27.12.21	22'	K24	E	41	16	Müdür yard.	26.02.22	45'

Tablo 2.1'e göre görüşmeler 15 dakika ile 58 dakika arasında sürmüştür ve görüşmeler 27.12.2021 ile 26.02.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.2'de ise katılımcıların mezun oldukları üniversiteler ve görev yaptıkları okul türleri ile ilgili bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcıların Eğitim ve Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bazı Bilgiler

Katılımcı	Mezun Olunan Üniversite	Daha Önce Çalıştığı Okul Türleri
K1	Selçuk Üniv.	İlkokul, İman Hatip L.
K2	Osmangazi Üniv.	Genel Lise
K3	Niğde Üniv.	Genel Lise
K4	Afyon Kocatepe Üniv.	Ortaokul
K5	19 Mayıs Üniv.	Ortaokul
K6	Fırat Üniv.	Süper Lise, Yatılı Okul, Genel Lise
K7	Gazi Üniv.	Genel Lise, Ortaokul
K8	Gazi Üniv.	Ortaokul, Erkek İmam Hatip
K9	Erciyes Üniv.	Ortaokul
K10	Dokuz Eylül Üniv.	Genel Lise
K11	Selçuk Üniv.	Ortaokul
K12	Dokuz Eylül Üniv.	Genel Lise, Yatılı Bölge
K13	Dokuz Eylül Üniv.	Nitelikli Okul, Ortaokul
K14	Selçuk Üniv	İlkokul, Anadolu Lisesi, Çok Prg. Lise, Genel lise
K15	Hacettepe Üniv.	Genel Lise
K16	Atatürk Üniv.	Anadolu L, Erkek İHL, Karma İHL, Çok programlı L.
K17	Dokuz Eylül Üniv.	Ortaokul, Endüstri Meslek L.
K18	Ankara Üniv.	Genel Lise, Kız Meslek Lisesi
K19	Dokuz Eylül Üniv.	Meslek Liseleri
K20	Alpaslan Üniv.	Ortaokul, Meslek Liseleri
K21	Uludağ Üniv.	İlköğretim, Meslek Liseleri
K22	Marmara Üniv.	Ortaokul, Çok Prg. Lise
K23	19 Mayıs Üniv	İlköğretim, Karma İmam Hatip L.
K24	19 Mayıs Üniv.	İlkokul, Anadolu L., Meslek Lisesi, Ortaokul,

Tablo 2.2. incelendiğinde, öğretmenlerin Türkiye'nin pek çok farklı üniversitesinden mezun oldukları ve farklı okul türlerinde görev yapmış oldukları görülmektedir.

2.3. Veri toplama Aracı

Araştırma Aydın ili Efeler ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kız imam hatip lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerinin akran zorbalığı olgusuyla ilgili deneyimlerini, görüşlerini ve önerilerini belirleyebilmek için alt problemlere ilişkin soruların sorulduğu görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme yoluyla veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan (Ek-1) faydalanılmıştır. Görüşme formu yöntemi, benzerlik gösteren konulara yönelerek farklı kişilerden aynı tür bilgilerin elde edilmesi için hazırlanmaktadır (Patton, 1987). Görüşme formları yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Böylelikle çalışma grubu kendilerine esnek bir şekilde yöneltilen sorulara serbest tepkiler verebilmektedir ve ayrıntılı veriler elde edilmektedir (Karasar, 2012). Açık uçlu sorular, derinlemesine bilgi sağlayarak katılımcılarla yapılan görüşmeleri açıklığa kavuşturmayı amaçlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, önceden belirlenmiş ifadeler ve soru ayrıntıları yer almaz (Merriam, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle yazmaya, doldurmaya dayalı testler ve anketlerde yer alan sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacılar tarafından soruların ve sıralamasının önceden belirlendiği ve görüşülene açık uçlu sorularda derinlemesine bilgi vermeye imkân sağlayan bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu için sorular oluşturulurken öncesinde kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Hazırlanan soruların çok boyutlu olmamasına, anlaşılır sadelikte olmasına, odaklı ve mantıksal bir bütünlük içermesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sorular hazırlanırken soruların araştırmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Literatür taraması sonucunda öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Etkili ve işlevsel bir nitel araştırmada yer alabilecek soru sayısı göz önünde bulundurularak sorular titiz bir şekilde seçilmiştir. Soruların anlaşılır, uygulanabilir ve araştırmanın amacına uygun hale getirilmesi amacıyla üç uzmandan görüş alınmıştır. Alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Hazır hale getirilen 16 soru ile öncelikle

pilot bir görüşme yapılmıştır. Böylelikle soruların işlevsel olup olmadığına bakılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak sorular düzgün bir şekilde sıraya konularak son şekli verilmiştir.

Görüşme formu giriş ve iki bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde görüşme süreci ve araştırma hakkında genel bilgilere yer verilmektedir. Birinci bölümde katılımcılar hakkında demografik bilgiler yer alırken, ikinci bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik onaltı adet açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşmenin ilk sorusunda öğretmenlerin akran zorbalığını kendilerine göre tanımlamaları ve okul yıllarında akran zorbalığı deneyimleri sorularak yaşadıkları bu deneyimlerin öğretmenlik yaşantılarındaki akran zorbalığına bakış açılarına olan etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ardından sınıf içinde akran zorbalığı ile karşılaşma durumlarının sıklığı ve türleri, zorbaya, kurban ve izleyiciye ilişkin görüş ve tutumları anlaşılmaya çalışılmıştır. Sonrasında mesleki hayatlarında onları zorlayan ve en sık karşılaştıkları zorbalık türleri ve bu durumlarla baş etme stratejilerinin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerini göz önüne alarak kız imam hatip okulundaki akran zorbalığı ile çalıştıkları diğer okullardaki akran zorbalığı durumlarını karşılaştırmaları istenerek görüşleri istenmiştir. Son olarak ise öğretmenlerin akran zorbalığını belirleyen faktörlere ilişkin görüşleri, meslektaşlarının yeterliliği ve okullarda akran zorbalığını önlemeye ve azaltmaya ilişkin önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmede araştırma öncesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı daha önce hazırladığı konulara bağlı kalarak, önceden hazırlanmış soruları sorma ve gerektiğinde daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla ek sorular sorabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcı öğretmenlerle 2021/2022 Eğitim ve Öğretim yılı 1. ve 2. Dönem aralık, ocak ve şubat aylarında gerekli izinler alındıktan görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yüzyüze yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin boş derslerinde kendileri için uygun ve istekli oldukları saatlerde gerekli izinler alınarak kendi kurumlarında rehberlik servisinde yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmacının amacı, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğu, nasıl bir yöntem izleneceği ve sonuçların onları nasıl

etkileyeceği hakkında açıklama yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izinleriyle herhangi bir veri kaybını önleyebilmek amacıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara bilgilerinin ve görüşme kaydının hiçbir şekilde paylaşılmayacağı, verilerin bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların tümü görüşmelerin kayıt altına alınmasını kabul etmişlerdir. Sonrasında araştırma için görüşme yapmayı kabul ettikleri ve bilime sundukları katkı için teşekkür edilerek görüşmeler titizlik içinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri samimi bir ortamda görüşmelerin gerçekleşmesine azami düzeyde önem verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcı soruya cevap verirken başka bir sorunun da cevabını verdiğinde aynı soru tekrar sorulmamıştır. Sorulara yeterli cevap alınamadığı durumlarda katılımcı etki altında bırakılmadan soru başka şekilde ifade edilerek tekrar sorulmuştur. Görüşme süreleri 15-58 dakika arası değişmektedir. Her bir görüşme aynı gün araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında eş zamanlı yazıya aktarılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya dönüştürülmesinde herhangi bir program kullanılmamıştır. Ses kayıtlarının yazıya aktarılması esnasında kişinin söylediklerinin biçimi tamamen korunmuş, ifade bozuklukları düzgün cümle biçimine çevrilerek yazılmıştır. Bu esnada kişinin anlatmak istediği ifade kesinlikle değişmemiştir. Görüşmeler çözümlenerek yazıya aktarıldıktan sonra eşzamanlı kayıtların dinlenmesi ve yazının okunması ile kontroller gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizinde amaç, verileri ifade edebilecek kavramlara ve aralarındaki ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri, belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar ilk olarak verilerin kodlanması ile başlarken ardından sırasıyla kodlardan temalara ulaşılması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve son olarak ulaşılan bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Karataş, 2015).

Katılımcı öğretmenler ile yapılan görüşmeler öncelikle NVIVO-8 Nitel Veri Analiz Programına yüklenmiştir. Verilerin toplanması, bilgisayar ortamında yazıya aktarılması ve kontrollerinin sağlanmasından sonra katılımcıların kimliğini gizlemek amacıyla her bir katılımcıya program üzerinde kodlar verilmiştir. Elde edilen verilerin basit ve sade bir şekilde herkes tarafından anlaşılabilmesi amacıyla ilk aşama olan verilerin kodlanması

aşaması yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen cümle ve sözcüklerden araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuştur. Kodlama veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlar oluşturulduktan sonra birkaç kez bir yanlışlık olmaması amacıyla gözden geçirilmiştir. Kodların analiz edilmesiyle birbirleriyle uyumlu veriler gruplandırılarak alt temalara sonrasında ise temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada yapılan kodlamalarla ulaşılan temalar tekrar gözden geçirilmiştir. Birbiriyle uyumlu olmayan temalar yeniden sınıflandırılmıştır. Kodlarda temalara ulaşılırken iç tutarlılığın sağlanmasına önem verilmiştir. Daha açık bir ifadeyle; temaların altında yer alan verilerin birbirleriyle manidar bir bütünlük oluşturmasına ve oluşturulan temaların da kendi içlerinde manidar bir bütünlük içinde bulunmaları göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan analiz son olarak başka bir araştırmacı tarafından değerlendirilerek düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeden sonra en çok ve en az hangi temalara değindikleri frekans olarak ifade edilerek veriler tablo haline getirilmiştir. Böylelikle araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablo haline getirilerek açıklanma ve yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizlerini katılımcıların düşünce ve görüşleri ile desteklemek, görüşme yapılan katılımcının konuya ilişkin düşüncelerini en etkili bir şekilde yansıtmak ve yapılan betimlemeleri zenginleştirmek (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256) amacıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bu alıntılar kullanılırken kimlik gizliliği amacıyla katılımcıların isimleri yerine kodlamalar kullanılmıştır. Son aşamada danışman gözetiminde toplanan verilere ve elde edilen bulgular arasındaki ilişkilere dikkat edilerek bulgular yorumlanmıştır.

2.6. Araştırmaya Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın etik ilkeler gözetilerek yürütülmesi, güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmesi önem taşımaktadır (Creswell, 2017). Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırmada geçerliliği sağlayabilmek adına araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda verilerden elde edilen bulguların ilgili literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın amacına göre literatür taranarak hazırlanan araştırma soruları alanında uzman üç kişiye gönderilerek soruları değerlendirmeleri, görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Alınan öneriler doğrultusunda sorular tekrar gözden geçirilerek düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Soruların hazırlanmasından sonra önceden belirlenen gün ve saatte pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmesinde işlevi olmayan bir

sorunun olmadığı görülmüş soruların araştırmanın amacına yönelik hazırlanmış olduğu görülmüştür.

Araştırma için yapılacak görüşmelerde katılımcıların seçiminde yaş, kıdem, branş bazında çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle zengin ve çeşitli veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerle görüşme yapılmadan önce katılımcılar için en uygun olan gün ve saat seçilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcıların sorulara içten ve samimi cevap vermelerini sağlayabilmek için görüşmeye istekli olmalarına önem verilmiştir. 24 katılımcı öğretmen ile yüz yüze görüşmeler esnasında izin alınarak tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırma sürecindeki görüşmeler sonucu elde edilen tüm ses kayıtları saklanmaktadır. Görüşmeler esnasında araştırmacı kendi düşüncelerini katılımcılara hissettirmemiş veya katılımcıların cevaplarını manipüle etmemiştir. Ses kayıtları bizzat araştırmacı tarafından eş zamanlı yazılı metin belgesine dönüştürülerek veri kaybı olmaması sağlanmıştır.

Görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülürken anlatım bozuklukları düzenlenmiş ancak ifade biçimi korunmuştur. Sonrasında kayıt dinlenirken yazının okunması yöntemi ile görüşme eş zamanlı kontrol edilmiş ve katılımcılara gönderilerek teyit etmeleri istenmiştir.

Veriler titizlikle kod ve temalara ayrılarak içerik analizi yapılmıştır. Her bir aşama sonrasında geri dönülerek gözden geçirilmiştir. Verilerin gruplandırılmasında başka bir araştırmacı tarafından kodlama yapılmıştır. Nitel araştırmalarda farklı kodlayıcılar tarafından kodlanmış veri setinin benzerliği önem taşımakta ve araştırmanın güvenilirliğini göstermektedir (Fidan ve Öztürk, 2015). Araştırmacı çeşitleme tipinde, verilerin analizinde farklı araştırmacıların bulunması bulguların geçerliği ve güvenilirliği açısından önem taşımaktadır (Patton, 1987). Araştırmacıların tema ve kodların listesi oluşturulmuş ve iki liste birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak hesaplanan güvenilirlik oranı %86 olmuştur. Görüş farklılığı olan temalar ve kodlar üzerinde konuşulup görüş birliğine varılarak son olarak danışmanın kontrolünden geçmiştir.

Araştırmanın bulguları herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Katılımcıların görüş ve düşüncelerinin özgün bir şekilde araştırma bulgularında yer alması, araştırma verilerinin geçerlilik ve güvenilirliğini desteklediği

söylenabilir. Araştırma bulguları alan yazında yer alan ilgili araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak uyumluluğu kontrol edilmiştir.

2.7. Bilimsel Etik ve Araştırmacının Rolü

Kişilerin yürüttüğü ya da dâhil olduğu araştırmalarda takip edilmesi gereken bazı ilkeler ve uyulması gereken bazı kurallar bulunmaktadır. Bilimsel araştırmalarda tüm dünyada kabul gören etik ilkeler; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, yanıltmama, verilere sadık kalma olarak sıralanmaktadır (Christians, 2005: 144). Bu araştırmanın çalışma grubuna önceden araştırmanın amacı, yöntemi, kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya kendi istekleriyle gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcılara kod adı verilerek kimlik bilgilerinin gizliliğine önem verilmiştir. Katılımcılara araştırma hakkında doğru bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma verilerine sadık kalınmıştır. Araştırma bulgularının elde edilmesinde hiçbir veri kapsam dışında bırakılmamıştır. Veri toplama sürecine girmeden önce Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Ek 3). Etik kurul onayı alındıktan sonra Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (Ek 2).

3. BÖLÜM

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgulara yönelik tartışmalar yer almaktadır. Aydın ili Efeler ilçesinde araştırmaya katılım sağlayan kız imam hatip lisesinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgular ve yorumlar düzenlenip tablolarla sunulmuştur. Bulgular, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek desteklenmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma:

Araştırmanın ilk alt problemi “ele alınan Kız İmam Hatip okulunda öğretmenlerin görüş ve deneyimleri nasıldır?” olarak ifade edilmiştir. Bu araştırma problemi bağlamında, altı temel tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tanımları; gözlenen akran zorbalığı türleri; kurban, zorba ve seyirci özellikleri; akran zorbalığını etkileyen faktörler ve içinde bulundukları okul ve diğer okul türlerinde akran zorbalığının gözlenme sıklığına ilişkin görüşleri olarak ifade edilebilir.

Katılımcılara göre akran zorbalığının genel olarak nasıl tanımlandığına ilişkin tema, alt tema, kod ve bu kodların gözlenme sıklığı Tablo 3.1’de belirtilmiştir.

Tablo 3.1.Akran Zorbalığının Tanımına İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Akran Zorbalığı Tanımı	Sözel Zorbalık Davranışlarına Göre Tanımlama	Baskı	16
		Güç Kullanımı	4
		Birbirlerini Üzmesi	1
		Birbirini Şikâyet Etme	1
	Sosyal Zorbalık Davranışlarına Göre Tanımlama	Dalga Geçme	1
		Dışlanma	2
		Hor görülme	1
		Kötülük Yapma	2

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan katılımcılar akran zorbalığını (f:16) baskı, (f:4) güç kullanımı, (f:1) birbirini şikayet etme, (f:1) öğrencilerin birbirini üzmesi, (f:1) dalga geçme, (f:2) dışlanma, (f:1) hor görülme ve küçümseme, (f:2) kötülük yapma şeklinde tanımlamaktadırlar.

Katılımcılar akran zorbalığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Aynı yaş grubundaki çocukların gençlerin birbirlerine karşı güçlerini kullanmak tabi bu güç fiziksel olabileceği gibi psikolojik de olabilir birçok çeşidi olabilir zorbalığın. Ben bunun tabiatı var olduğuna inanıyorum. Güçlü hayvanlar güçsüz hayvanları rahatsız eder mesela ben köy çocuğuyum. Burada iki açıdan da eğitim gerekiyor hem gücü kullanan hem de güce maruz kalan kişiye eğitim olmalı desteklenmeliler ve eğitilmeliler. Zulüm doğada var mı bu felsefi bir şey ama bana göre doğaya bakınca var belgesellerde görüyoruz. İnsanın iki temel özelliği var bana göre birincisi akıllı olması diğeri ahlaklı olması. Hatta insanı diğer varlıklardan ayıran şeyin ben akıldan çok ahlak olduğunu düşünüyorum. Bunun literatürde çok iyi araştırılması lazım. İki tarafı da eğitmemiz lazım. Demeliyiz ki oğlum kızım böyle bir şey olduğunda sen haklısın karşı taraf haksızdır senin burada takınman gereken tavır şudur demek lazım diğerine de demeliyiz ki her güçlü olan insan gücünü kullanmamalı tamam hayvanlar bunu yapıyor ama onların doğanın doğal bir seyri var onlar senin gibi ahlaklı akıllı değil sen yeryüzünün en değerli varlığı akıllı ahlaklı olan bir varlıksın bu noktada ona yol gösterilmesi lazım. Tabi bu zorbalığın içinde öğrenilmiş şeyler de var çevresinden görüyor. Akran zorbalığı mesela bazı bölgelerde daha fazla bazı bölgelerde daha az (K14, E, 53 yaşında, Arapça Öğretmeni).

Güçlünün güçsüze zulmetmesidir. Gücü gücüne yetene. Zulüm baskı şiddet taşıyır küçüğü de büyüğü de var ama bunun elbette küçüğü büyüğü yok haksızlık her yerde aynıdır. Dünyanın her yerinde zorba zorbalık yaptığını bilir bilinçli yapar. Bilinçli bir tercihtir. Gücü olanın gücü olmayana baskı kurmasıdır zorbalık (K24, E, 41 yaş, Müdür Yardımcısı)

Katılımcıların akran zorbalığı tanımlarken en fazla baskı ve güç kelimesini kullandıkları görülmüştür. Akyol v.d.'nin (2018), öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejilerine ilişkin yaptığı çalışmada öğretmenlerin

zorbalığı baskı şeklinde tanımladıkları, Pasin'in (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin akran zorbalığını fiziksel ve psikolojik baskı olarak tanımladıkları, Aksoy'un (2019) çalışmasında öğretmenlerin akran zorbalığını aralarında güç dengesizliği olan benzer yaşlarda olan çocukların birbirlerine karşı yaptıkları fiziksel, sözel ve psikolojik baskı olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu çalışmaların bulgularının birbirlerini destekledikleri görülmektedir.

Literatürde zorbalığa ilişkin tanımlar incelendiğinde, zorbalık bireye sürekli veya tekrarlı bir biçimde bir grup ya da kişi tarafından uygulanan fiziksel ve duygusal şiddet (Bridge, 2010; Olweus, 1978; Olweus, 2005), kişiler arasındaki güç farkına bağlı olarak bir kişinin veya grubun diğerlerine karşı sürekli olarak baskı kurması ve kasıtlı bir biçimde saldırmaları (Furniss, 2000; Solberg ve Olweus, 2003) olarak nitelendirilmektedir. Zorbalık daha güçlü bir birey veya grup tarafından daha az güçlü bir kurbanı karşı tekrarlanan, kasıtlı saldırganlık olarak tanımlanmaktadır ve çocuklar arasındaki zorbalık dünya çapında önemli bir halk sağlığı sorunu olarak görülmektedir (Shetgiri, 2013). Ancak katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığını tanımlamalarında bir davranışın akran zorbalığı olarak kabul edilmesinde literatürde ölçüt olarak gösterilen davranışın sürekli olması, kasıtlı olarak tekrar tekrar yapılması ve zorba ile mağdur arasında bir güç eşitsizliği olması (Olweus, 1999) durumlarından söz etmemeleri dikkat çekicidir. Oldenburg (2016) Hollanda'da 8 farklı okuldan 22 ilköğretim öğretmeni ve 373 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretmenlerin akran zorbalığı tanımlarının yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Alan yazında benzer şekilde farklı çalışmalarda öğretmenlerin akran zorbalığının tanımını yapmakta güçlük çektikleri görülmüştür (Mishna, Scarcello, Pepler ve Wiener, 2005; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt ve Lemme, 2006). Daws v.d. (2022) aday öğretmenlerle yaptığı çalışmada az sayıda aday öğretmenin zorbalığın ayırt edici özelliklerinin farkında olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular aynı zamanda öğretmenlerin akran zorbalığı hakkında yeterli farkındalıkta olmadığını, zorbalığı büyümenin çocukluğun olağan bir parçası olarak gördüklerini de gösterebilir. Heath, Dyches ve Prater (2013) çalışmalarında zorbalığın kabul edilebilir bir davranış olmadığını, zorbalık davranışlarının “doğal” veya “normal” kabul edilerek hoş görülemeyeceğinin altını çizmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığı tanımları göz önüne alındığında öğretmenlerin zorbalık ile akran çatışması kavramlarını birbirinden ayırt edebilecek farkındalıkta olmadıkları düşünülebilir. Akran çatışması öğrenciler arasında zaman zaman ortaya çıkan, bir iki defaya mahsus olan, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren, çocuklar ve gençler arasında zaman

zaman olmasının normal ve geliştirici kabul edildiği bir olgudur. Aralarında güç dengesizliği bulunmayan öğrenciler arasında çıkan her kavga veya tartışma çatışma, anlaşmazlık olarak tanımlanabilir ama zorbalık olarak tanımlanamaz. Bu iki olgunun birbirine karıştırılması akran zorbalığının fark edilememesine ve akran zorbalığının okullarda artmasına sebep olabilir. Akran zorbalığının önlenmesinde ve azaltılmasında en önemli ayaklardan biri olan öğretmenlerin öncelikle zorbalığı ciddi bir sorun olarak görmeleri, sonrasında ise akran zorbalığını akran çatışmasından ayırt edebilmeleri beklenmektedir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin değindikleri bir diğer tema okulda gözlemledikleri akran zorbalığının türlerine ilişkindir. Bu temaya ilişkin alt temalar, kod ve bu kodların gözlenme sıklığı Tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Zorbalık Türleri	Dolaylı Gözlenebilen Zorbalık	Sözel Zorbalık	18
		Siber Zorbalık	1
	Doğrudan Gözlenebilen Zorbalık	Sosyal Zorbalık	17

Tablo 3.2.’ye göre katılımcılar okullarda sözel zorbalık (f:18), sosyal zorbalık (f:17), siber zorbalık (f:1) gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar gözlemledikleri akran zorbalığı türlerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişleridir:

Çok çeşitli zorbalıklar var. Bir tane örnek vereyim bu nerede olursa olsun zorbalıktır. Mesela otobüste gidiyorsunuz biri siyasi bir tartışma başlatıyor ve senin belki de sempati duyduğun bir siyasi partiye hakaret ediyor. Yani çok çeşitleri var. Okullarda daha çok sözel tabiyki. Ama bir araştırılrsa çocuklara bir sorulsa belki çok daha farklı zorbalıklar da söyleyecek çocuklar. Şimdi yeni çağ çocukları sosyal medya nesli z kuşağı mı diyelim daha farklı bir şey diyelim yani bunların birbirlerine karşı çok daha farklı zorbalıklar uyguladığını düşünüyorum mesela arkadaşsız bırakma dehşet bir zorbalık bence. Çocuk ağlıyor neden ağlıyorsun Hocam diyor beni arkadaşlarıma rezil edecek diyor. Çocuklar okulları bir sosyal hayat alanı olarak görüyor. Evden çıktığı arkadaşlarıyla bir arada olduğu yer Diğerleri zaten sanal hayatla akranlarıyla

oldukları bir yer okul. Burada da onun arkadaş grubuna dokunduğun zaman bitiyor. Çünkü insanın doğası sosyal bir varlık. Bu çok tehlikeli bir şey. Birbirleriyle barışık olmayı birbirlerini sevmeyi bu dokuyu kim bozuyorsa bu engellenmeli engellemek lazım. Bunu da çok fazla çocukların içinde kalarak yapabiliriz (K14, E, 53 Yaş, Arapça Öğretmeni).

Sözel ve sosyal zorbalık. Yeni gelen öğrencilerin yalnız bırakıldıklarını gözlemliyorum mesela Suriyeli bir öğrencim var o çok yalnız, dışlanıyor (K1, 46 Yaş, Felsefe Öğretmeni).

En sık rastlanan arkadaş gruplarında dışlama ve lakap takma. Daha küçüklerde daha çok lakap takma oluyor büyüyünce hoşlarına giden lakaplar takma oluyor işte arkadaşın yakın arkadaşına başka şekilde isim takması ama o tabi zorbalığa girmiyor hoşlanıyorsa hiç sıkıntı değil hoşlanmadığı şeyleri ilkökul küçükler çok yapıyor. 5 ve 6 da daha çok 7 ve 8 de o kadar olmuyor. 7 ve 8 de gruplaşma daha çok olduğu için daha bireysel arkadaş gruplarına geçildiği için bu sefer de sosyal zorbalık başlıyor. Çok dışlanan çocuk oluyor işte sözel zorbalık bilmiyorum ya o biraz daha böyle öfkeyle gelip geçici gibi ne kadar sürebilir ki bir iki hafta sürebilir o biraz daha alev gibi onun çözümü daha kolay gibi ama diğerleri birkaç sene sürebilir o da en ağır çok etkileyebilir (K8, 28 Yaş, Sosyal Bilgiler Öğretmeni).

Ele alınan okul incelendiğinde, en kolay şekilde belirlenebilen fiziksel zorbalığın okulda gözlenmediği görülmektedir. Akran zorbalığına ilişkin çalışmalar, erkek ve kadının toplumsal cinsiyet rollerini kazanmasında, sosyal ve tarihsel olarak güç ilişkileri ve hiyerarşik yapıdan farklı şekillerde etkilenmelerinden dolayı farklı stratejiler geliştirdiklerine değinmektedir (Steinfelt, Vaughan, LoFlotte ve Steinfelt, 2012). Araştırmalar erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık yaptığı düşünülse de kızların da erkekler kadar zorbalık yaptığını ancak daha çok sosyal zorbalık içeren eylemlerinin bulunduğu işaret etmektedir (Carbone-Lopez, Esbensen ve Brick, 2010; Silva ve diğerleri, 2013). Bu şekilde düşünülmesine sebep olan kız öğrencilerin zorbalık eylemlerinin erkeklerin zorbalıkları kadar somut bir şekilde görülemeyen zorbalık yapmalarından kaynaklanmaktadır. Kız öğrenciler söylenti yayma, dedikodu yapma, yalan söyleme, yalnız bırakma veya ilişkilere olumsuz yönde müdahale etme gibi tam olarak gözle görülemeyen, gizliden gizliye yapılan zorbalık eylemlerinde bulunmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlerin

zorbalığı daha az gözlemlenmelerinin bir diğer sebebi ise öğretmenlerin sosyal zorbalığı zorbalık olarak değerlendirmemeleri olabilir. Saldıraner (2019) çalışmasında öğretmenlerin en fazla fiziksel ve sosyal zorbalığa müdahale ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenler fiziksel ve sözel zorbalığı daha ciddiye alarak bu zorbalık türlerine daha fazla müdahale etmekte; ilişkisel zorbalık türüne ise daha az müdahale etmekte, görmezden gelmekte veya akran zorbalığı olarak değerlendirmemektedir. (Yoon ve Kerber, 2003). Erkekler genellikle doğrudan zorbalık pratiklerine yönelirken, kızlar genelde dolaylı zorbalık pratiklerine eğim göstermektedirler (Çayırdağ, 2006). Yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin fiziksel zorbalık dışındaki zorbalık türlerini ciddiye almadıkları veya önemsemedikleri sonucu çıkartılabilir. Öğretmenlerin bu şekildeki yaklaşımlarının sebebi konu ile ilgili bir eğitimlerinin olmayışından veya kendilerinin de üstleri tarafından bu tür davranışlara yani mobbinge maruz kalmalarından ve olağan hayatın akışında bunu normal görmelerinden kaynaklanabilir.

Katılımcı öğretmenlerin okulda en fazla sözel ve sosyal zorbalığı gözlemledikleri ortaya çıkarılmıştır. Bulgurcu'nun İstanbul'da bir ilköğretim okulunda 6. ve 8. sınıfında yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin okulda en fazla sözel ve sosyal zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir (Bulgurcu, 2011). Tintorer (2004), üç ilkokuldan toplam 75 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin zorbalık olarak nitelendirilen davranışlardan en çok göze çarpanların sözel ve duygusal zorbalığın olduğunu vurgulamıştır. Kobul (2022) ve Kalafat (2018) öğretmenlerin okulda en fazla sözel zorbalık gözlemlediğini belirtmişlerdir. Bahsedilen araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Ancak Çinkır ve Karaman- Kepenekçi (2003) ve Kapçı (2004) araştırmalarında öğrencilerin en fazla fiziksel ve sözel zorbalık türlerine uğradıklarını belirtmeleri bu araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. Pişkin (2010) 1154 ilköğretim okulu öğrencisinin %34'ünün fiziksel zorbalığa, %29'unun sözel zorbalığa, %21'inin izolasyon, %11'inin eşyalarına zarar verme türünde zorbalığa uğradıklarını saptamıştır.

Araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin gözlemledikleri zorbalık türlerinden bahsederken fiziksel zorbalıktan hiç söz etmemelerinin sebebi okulun tamamen kız öğrencilerden oluşmasından kaynaklanabilir. Birçok araştırmada erkek öğrencilerin ağırlıklı olarak fiziksel zorbalığa uğradığını (tekmeleme, yumruklama, dövülme), kız öğrencilerin ise çoğunlukla sözel zorbalığa (alay etme, dedikodu yapma, lakap takma) uğradıkları dile getirilmiştir (Olweus, 1978; Stevenson ve Smith, 1989; Pateraki, 2001; Karaman-Kepenekçi

ve Çınkır, 2002; Akt. Pişkin, 2002: 541). Başka bir araştırmada yine Kartal (2009) sözel zorbalığın en yaygın zorbalık olduğunu ve kız çocukların erkeklerden daha çok sözel zorbalığa maruz kaldığını belirtmiştir. Totan ve Yöndem (2007) de, zorbalık türlerinden en yaygın olanın sözel zorbalık olduğunu ifade etmiştir. Bazı araştırmalar ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla fiziksel zorbalık eyleminde bulunduğu tespit etmişlerdir (Akman 2010; Özgür 2011; Şahan 2007; Öz 2007).

Katılımcılara göre kurban, zorba ve seyirci öğrencilerin özelliklerine ilişkin tema, alt tema, kod ve bu kodların gözlenme sıklığı Tablo 3.3.de belirtilmiştir.

Tablo 3.3. Kurban, Zorba ve Seyirci Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Kurban, Zorba ve Seyirci Öğrencilerin Özellikleri	Kurban Öğrencilerin Özellikleri	Sessiz	16
		İçine Kapanık	12
		Özgüvensiz	12
		Zayıf	5
		Korkak kaygılı	3
		Yalnız	2
	Zorba Öğrencilerin Özellikleri	Aile Yapısı	13
		Varlıklarını Gösterme Çabası	9
		Zorbalığa Uğramış Olmaları	5
		Özgüvensiz	5
		Öfke Yönetimi	1
		Empati Eksikliği	1
	Seyirci Öğrencilerin Özellikleri	Tepki Vermeli	18
		Müdahale Etmiyor	14
		Zorbalığın Devam Nedeni	14
		Korkak	3
		Zevk Almaları	2
		Öğretmene haber vermeli	1

Katılımcılar kurban öğrencilerin sessiz (f:16), içine kapanık (f:12), özgüvensiz (f:12), zayıf (f:5), korkak ve kaygılı (f:3), ve yalnız (f:2) olduklarını belirtirken zorba öğrencilerin aile yapısı (f:13), varlıklarını gösterme çabası (f:9), geçmişte zorbalığa uğramış olmaları (f:5), özgüvensiz (f:5), öfke yönetimi (f:1) ve empati eksikliği (f:1) özelliklerinden bahsetmişlerdir. Seyircilerin ise zorbalığa müdahale etmediklerini (f:14), zorbalık durumunda tepki vermeleri gerektiğini (f:18), zorbalığın devam nedeni olabileceklerini (f:14), akran zorbalığı esnasında korktuklarını (f:3), zevk aldıklarını (f:2) ve öğretmenlere haber vermeleri f:1) gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar kurban öğrenciler hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Kurbanlar da kendilerini ifade edemiyorlar ya da söylersem daha kötü olur diye korkan içine kapanık yalnız çocuklar (K19, K, 47 Yaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)

Sessiz içine kapanık kendini çok ifade edemeyen karşısındakini kırmak istemeyen öğrenciler (K1, K, 46 Yaş, Felsefe Öğretmeni)

Gerçekten kendine çok güveni olan bir çocuksa uzun süre buna maruz kalmaz bir şekilde kendini kurtarır yani öğretmen söyleyemedi ailesine söyler bir arkadaşına söyler yanına yandaş bulur çok güçlü bir karakteri olmayan çocuklar mağdur olabilir. Ama güçlü karakteri olmayan çocuklar dedim ama aslında yaşadıkları onları çok da güçlendiren bir şey. Yani çocuğun eksik bir yanı varsa sanki o olayda tamamlanıyor gibi ama yine de daha farklı bir şekilde tamamlansa daha iyi olur (K8, K, 28 Yaş, Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

Kendinin zayıf olduğunu düşünüyor. Kurban sesini çıkardığında onun kurban olma durumu bitecektir (K18, K, 46 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Katılımcılar zorba öğrenciler hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Zorbaların sahte bir özgüvenleri olduğunu düşünüyorum. Komplekslerinden veya fazla şımartılmış olabilirler. Her şeyi elde edebileceklerini sanıyorlar belki bu yüzden zorbalığı kendilerine hak görüyorlar (K10, K, 42 Yaş, İngilizce Öğretmeni)

Aile ilgi göstermeyince ilgisiz kalınca zorba öğrenciler ilgi çekmeye önemli hissetmeye kendilerini var etmeye çalışıyorlar. Ya da anne babasından şiddet görenler zorbalığa yöneliyorlar. Normal bir ailenin bir çocuğunun böyle bir şey yaptığını ben şimdiye kadar hiç görmedim (K12, K, 36 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Aile içi şiddet olabilir, iletişim yoktur, sözlü ve fiziksel şiddet görüyor olabilir, çocuğa değer verilmeyordur, kişiliğine saygı duyulmayabilir. Kendisine dışarda var edebilmek için o toplumda var olabilmek için daha güçsüz üzerinde ispatlamaya çalışıyor bence (K18, K, 46 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Zorbalığı yapan öğrenci de zaten dikkat çekmeye çalışıyor O da zaten en temelinde dikkat çekme isteği var sevgi ve ilgi istiyor olumsuz şekilde de olsa yeter ki biri bana baksın ilgi göstereyim ben varlığımı hissedeyim biri benim varlığımı fark etsin. Ailede görünmüyor belki şiddet gören bir çocuk evde kendisi şiddet görüyor sosyo ekonomik durumla da ilgisi olduğunu düşünüyorum, verilen terbiye ile çocuğun yetiştirilme tarzı ile ilgili olduğunu düşünüyorum (K7, K, 47 Yaş, Edebiyat Öğretmeni)

Katılımcılar seyircilerle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Çok büyük bir sorumluluk Hocam biz bir şeyi bilemeyebiliriz, haberimiz olmayabilir bundan sorumlu değiliz ne hukuki ne inanç olarak ama bir şeyi gördüğünüz vakit artık görmediniz diye bir şey yok görmezden gelme diye bir tabir bile olmamalı her insanın onu hücrelerinde hissetmesi lazım olur mu böyle bir şey. Peygamberimiz diyor ki sizden biri bir kötülüğü görürse önce eliyle düzeltsin eğer buna gücü yetmezse diliyle düzeltsin ona da gücün yetmezse sus ama bu da bir mümine yakışan bir hareket değildir. Seyirci kalamayız hocam herkesin kendine göre bir bahanesi var seyrediyor bu yanlış Hocam öğrenci için de öğretmen için de. Hele okullarda bu masum çocukların olduğu bir dünyada bir çocuğun sürekli rahatsız edeceğini bunun ilerdeki kalıcı etkilerinin kalma durumu olduğu şekilde sessiz kalmak çok kötü bir şey (K14, E, 53 Yaş, Arapça Öğretmeni)

Diğer insanlar diğer öğrenciler diğer öğretmenler sessiz kalmamalı. Sessiz kalırsa ezilen kişi kişiliğini yeterince geliştirememiştir ona yardımcı

olmamız gerekiyor onun da kişiliğini geliştirmemiz gerekiyor kendini savunabilmeyi öğrenmeli diye düşünüyorum. O yüzden şahit olan kişiler mutlaka müdahale etmeli (K15, K, 55 Yaş, Edebiyat Öğretmeni)

Seyircilerin tepkisizliğine çok üzülüyorum küçücük bir kavgada bile iki üç kişi kavga ediyor üç yüz kişi izliyor mahallede kavga olsa iki kişi kavga eder tüm komşular izler. Akıllı selim kişiler de vardır elbette gerekli yerlere haber veren elinden geleni yapan ama çok çok büyük bir çoğunluk kim kime ne demiş izleme modunda biraz da zevk alıyorlar bence zorbalıktan daha korkuncu da bu. Seyirciler olmasa orada olanlar hemen ayırmaya çalışsa olay devam etmez ama seyirci izledikçe sanki alkışlandıkça daha da büyüyor. Ya da yapan kişi izlenilmekten keyif alıp bir şekilde başkasına da tekrar yapmaya çalışıyor. Onun da hoşuna gidiyor. Bu işin seyircisi olmadan müdahale etmek gerekiyor. İşte bitirilme yoluna gidilse belki zorba da izlenmiyor diye vazgeçecek (K22, K, 44 Yaş, Müdür).

İnsanlar sadece konuştuklarından değil konuşmadıklarından da sorumludur. Kötüler kadar iyiler de cesur olmalı. Kötülükler zamanında iyilerin korkaklığından kaynaklanır. Kötüler korkaklardan cesaret alıp ilerler. Karşılarına cesurlar çıktığında da dururlar. Akran zorbalığında da bir yerde varsa mutlaka buna göz yuman vardır. Herkes o tepkiyi gösteremeyebiliyor. Seyirci müdahale edebilecekken etmeyendir (K24, K, 41 Yaş, Müdür Yardımcısı).

Katılımcı öğretmenler zorba öğrencilerin aile yapılarının birbirine benzer olduğunu, zorba öğrencilerin varlıklarını gösterme çabasında olduklarını, kurban öğrencilerin sessiz, içine kapanık olduklarını, özgüven eksikliği yaşadıklarını, seyirci öğrencilerin ise akran zorbalığı karşısında sessiz kalarak tepki vermediklerini ancak müdahale etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Literatürde zorba öğrencilerin aile yapılarına bakıldığında benzer bulgularla karşılaşmıştır. Kocuk (2022) akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmada çoğunlukla öfke problemi olan, ailesel sıkıntılar yaşayan, fiziki olarak güçlü kişiler olduğu, kurban öğrencilerin ise genelde fiziki olarak zayıf, içine kapanık, zayıf ve sessiz öğrenciler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Zorba öğrenciler sıklıkla evde hoş olmayan veya kaba çocuk yetiştirme uygulamalarına maruz kalmaktadırlar (Jansen v.d. 2012). Öte

yandan zorbalık davranışı gösteren kişilerin özgüveni yüksek, sevilen ve başarılı bireyler olduğunu gösteren araştırmalara da rastlanmıştır.

Çocuk zorbalığı kişiliğinin oluştuğu toplumun ilk ve en küçük birimi olan ailesinde öğrenebilmektedir. Banks'a (1997) göre zorbalar sevgi ihtiyaçlarını anne ve babalarından karşılayamamaktadırlar. Bu sebeple de kendilerini güvensiz ve yetersiz hissedebilirler. Okulda veya evinde varlıklarını olumlu bir şekilde gösteremeyen bu öğrenciler kendilerini sergiledikleri zorba davranışlarla var etmeye çalışabilirler. Çocuğun anne ve babasında disiplin anlayışı olarak vurma itme gibi fiziksel cezalar varsa, ailesinden modellediği aynı davranışı kendisi de sorunlarının çözümünde uygulayabilir. Yine alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde zorba öğrencilerin ailelerinin çocuklarını duygularını görmezden geldiklerine, çocuklarına aile içinde baskı uyguladıklarına, çocuğun istek ve ihtiyaçlarını umursamadıklarına, ev ortamında fiziksel cezanın kullanıldığına ulaşılmıştır. (Koç, 2006; Rigby, 2007). Bridge (2010) ailesinde şiddetle karşılaşan çocukların zorba olma ihtimalinin diğerlerine oranla 4 kat daha fazla olduğunu belirtirken sıkı bir ailesel bağın olmaması, anne ve babanın çocuğu karşı ihmali ve umursamazlığı, evde saldırgan davranışların benimsenmesinin zorbalığı ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Görüldüğü üzere alan yazındaki birçok araştırma gibi bu çalışma da çocuğun zorbalığı öğrenmesinde yetiştiği aile ve yakın çevresi çok önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. MEB'in ve okul yöneticilerinin aile içi iletişimlerini artırıcı çalışmaları yapması, bu etkinlik ve eğitimlere anne ve baba ebeveynlerin katılımlarının sağlanması ile zorbalığın okullarda azaltılabileceği düşünülebilir. Zorba öğrencilerin kendi varlıklarını gösterme çabalarının olması göz önüne alınarak bu öğrencilerin olumlu davranışlarının ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından fark edilmesi, her öğrencinin yetenek ve ilgilerinin keşfedilmesi ve doğru yönlendirilmesi, birey olarak değer görmeleri de göz önünde bulundurulması önemlidir.

Pişkin ve Ayas'a göre (2011) kurban öğrenciler yaşlarına göre daha çekingen ve kaygı düzeyi yüksek, kendilerine yönelik özgüvenleri oldukça düşük bireylerdir. Bu öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu sebeple de zorbalığa uğradıklarında yardım isteyememekte ve kendilerini koruyamamaktadırlar (Ergün, 2015). Benzer şekilde Gökler (2009) kurban öğrencilerin zayıf olduğunu, bu yüzden zorba öğrencilerin bu çocukları seçtiğini çalışmasında belirtmiştir. Ayrıca alan yazında kurbanları önemli bir bölümünün sosyal becerileri yeterince gelişmemiş, güvensiz ve içedönük özellikler sergileyen bireyler olduğu belirtilmektedir (Pişkin, 2002; Pişkin ve Ayas, 2005).

Sınıflarda çekingen, içine kapanık, iletişim becerisi düşük öğrencilerin tespiti ile risk durumundaki bu öğrencilerin özel olarak takip edilmesi, öğrencilerin ifade yeteneklerini geliştirici etkinliklere yönlendirilmesi yolu ile özgüven ve kişilik gelişimlerini destekleyici çalışmaların yapılması önemlidir.

Akran zorbalığında kurban, zorba ve seyirci oranına bakıldığında sayı olarak çok daha fazla üstün olan seyircidir ancak zorbalığın çok büyük bir bölümüne tanıklık eden seyircilerin önemi çoğu zaman gözden kaçırabilmektedir. Seyirciler tıpkı kurban gibi zorbadan korktukları için tepki vermemekte, sessiz kalmaktadır. Bu sessiz kabulleniş zorbaların seyircilerden cesaret almasına ve zorbalığa devam etmelerine yol açmaktadır (Craig ve Pepler, 2000; Junoven, Graham ve Schuster, 2003; Salmivalli ve ark., 1996). Zorbalığa tanık olanların zorbalık karşısında tepkileri, zorbaların davranışlarını ödüllendirerek veya pekiştirerek zorbalığa katkıda bulunabilmektedir (Saarento ve Salmivalli, 2015). Zorbaların aynı zamanda, zorbalığa tanık olanların sessiz onayından yararlandıkları da ileri sürülmektedir (Cowie, 2014). Katılımcı öğretmenler seyircinin zorbalığa müdahale etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticilerin, öğrencilere bu konuyu yeri geldikçe dile getirmeleri, zorbalığı bildirmekten korkmamaları konusunda cesaretlendirilmeleri, öğrencilerin ahlaki gelişimlerine destek vermelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılara göre akran zorbalığını etkileyen faktörlere ilişkin tema, alt tema, kod ve bu kodların gözlenme sıklığı Tablo 3.4'te belirtilmiştir.

Tablo 3.4. Akran Zorbalığını Etkileyen Faktörlere İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Akran Zorbalığını Etkileyen Faktörler	Bireye Bağlı Faktörler	Aile	14
		Cinsiyet	14
		Akademik Başarı	2
	Okulun Konumuna Bağlı Faktörler	Sosyo Ekonomik Çevre	9

Katılımcılar akran zorbalığını etkileyen faktörler olarak aile (f:14), cinsiyet (f:14) sosyo ekonomik çevre (f:9) ve akademik başarı (f:2) olarak belirtmektedirler. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmektedirler:

Aile ilgi göstermeyince ilgisiz kalınca zorba öğrenciler ilgi çekmeye önemli hissetmeye kendilerini var etmeye çalışıyorlar. Ya da anne babasından şiddet görenler zorbalığa yöneliyorlar. Normal bir ailenin bir çocuğunun böyle bir şey yaptığını ben şimdiye kadar hiç görmedim (K12, K, 36 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Çok var mesela çok başarılı çok iyi çocuklar bazen hep tersi görülür di mi başarısız çocuklara müthiş zorbalık yapıyorlar. Başarısını diğer çocuklara karşı kullanıyor kendisinin daha iyi olduğunu daha bilgili daha iyi olduğunu daha çok söz hakkına sahip olduğunu düşünüyor. Daha çok bana söz hakkı ver kimseyi konuşturma gibi direkt söylemiyor ama bu dışardan çok hissediliyor. İyi okullarda bu özellikle çok oluyor Ben hep 90-100 alıyorum daha çok hak ediyorum siz de kim oluyorsunuz havasını veriyorlar etraflarına. Sözlü olarak söylemiyorlar ama bunu bir şekilde hissettiriyorlar bu okulda da hani hiç yapmaz yakıştıramayacağınız öğrencilerimiz de bile var. Ailenin yetiştirilme tarzı ve cinsiyet de var. Dünyada görüyoruz erkek olmanın eğitilmemiş erkek olmanın bir zorbalık durumu da var. Sokakta mesela adam evlenmiş ama eşini dövüyor neden çünkü kadından daha güçlü. Kadının ve erkeğin ne olduğu dünyada tam olarak bilinmiyor insan nedir bilinmiyor. İnsan diğer canlılardan farklı bir kavramdır. Bitkiden hayvandan farklıdır. Batı yanlış tanımlıyor kadın ve erkeği. Konumlandırma yanlış. İnsan özü itibariyle güzeldir. Kadını destekleyenler erkek gibi bir kadın tanımlıyorlar ama erkeğin psikolojik dünyasında böyle bir kadının yeri yok ki. Herkes karşısındaki insanı onun yaratılışındaki kodlarıyla kabullenemediği için kendine göre bir tanımlama yaptığı için de birçok problem çıkıyor. (K14, E, 53 Yaş, Arapça Öğretmeni)

Okuldan okula değişiyor mesela özel okullarda bence ekonomi etkiliyor. Benim kızım burslu okuyor ben bunun etkili olduğunu düşünüyorum. Sonra cinsiyet etkili kızlar kızlara daha fazla zorbalık uyguluyorlar. Erkeklerden kızlara zorbalık olmuyor genelde. Kızlar genelde kalabalıkta dalga geçme oluyor sözel zorbalık var. Aile elbette çok önemli bir faktör kardeş olmaması da. Özel okullarda genelde çocuklar tek çocuk onun etkisi var. Ailenin eğitim düzeyi çok da önemli değil çocuğu yetiştirilme tarzı önemli. (K1, K, 46 Yaş, Felsefe Öğretmeni)

Katılımcı öğretmenlere göre bu durumu etkileyen en önemli faktörler aile yapısı ve cinsiyettir. Saldıraner (2019) okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada zorbalığın aile, öğrenci, çevre ve okul kaynaklı olduğunu, Aksoy (2019) öğretmen ve okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada zorbalığının aileden, yaşadığı çevreden ve medyadan kaynaklandığını, Bacanlı ve Çarkıt (2020) öğretmenler çalıştığı araştırmasında ailenin akran zorbalığında en önemli etken olduğunu, Kobul v.d. (2022) öğretmen ve öğrencilerle birlikte yürüttüğü çalışmada zorbalığın en önemli nedeninin aile ve çevresel faktörler olduğunu, A. Akpınar ve A. Akpınar (2022) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında zorbalık davranışlarının aile, öğrenci, çevre ve okul kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Akran zorbalığının nedenleri hakkında görüşleri alınan öğretmenler zorbalığa en fazla aile yapısının sebep olduğunu belirtmişlerdir (Şahan, 2010). Pasin (2017) aşırı hoşgörülü, kural koymayan, evde disiplin aracı olarak fiziksel cezayı kullanan ailelerin çocuklarının zorba olabileceğini belirtmiştir. Cenkseven-Önder ve Yurtal (2008) ve Gültekin Akduman (2010) da çalışmalarında akran zorbalığının başlıca nedeninin ailevi faktörler olduğunu tespit etmişlerdir. Irene ve Mona'nın (2003) zorba çocukların aile üyeleriyle çok olumsuz ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ulaşılan ailenin akran zorbalığına etki eden bir faktör olduğu bulgusu ile ilgili literatürde araştırma yapıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çocukların kişiliğinin çok büyük ve önemli bir bölümünün yedi yaşına kadar aile ile oluştuğu kabul görse de insanlar deneyimler ve eğitimlerle değişebilmektedirler. Ailelere ulaşmamak milli eğitim çalışanlarının büyük bir sorunu olsa da umut ve azimle her bir öğrenciye ulaşabilmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet ve akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında zorbalığın erkek çocuklarda daha sık ortaya çıktığını rapor eden bazı çalışmalar mevcuttur (Boulton ve Underwood, 1992; Juvonen, Nishina ve Graham, 2000; Sutton ve Smith, 1999). Ancak bazı çalışmalar akran zorbalığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını (Andreou, 2000; Austin ve Joseph, 1996; Dölek, 2002; Gültekin ve Sayıl, 2005; Mynard ve Joseph, 2000; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005) rapor etmişlerdir. Literatürde bununla ilgili farklı sonuçların olduğu görülmektedir.

Katılımcılara göre akran zorbalığını gözlemleme sıklığına ilişkin tema, kod ve bu kodların gözlenme sıklığı Tablo 3.5'te belirtilmiştir.

Tablo 3.5. Akran Zorbalığını Gözlemleme Sıklığı

Tema	Kodlama	f
Zorbalığın Gözlemlenme Sıklığı	Ayda bir iki kez	14
	Haftada bir iki kez	5
	İki günde bir	4
	Yılda birkaç kez	1

Katılımcılar akran zorbalığını gözlemlenme sıklığını ayda bir iki kez (f:14), haftada bir iki kez (f:5), iki günde bir (f:4) ve yılda birkaç kez (f:1) olarak belirtmektedirler. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmektedirler:

Nadiren karşılaşıyorum ayda bir iki bu okulda. Ama tüm öğretmenlik yıllarımı düşündüğümde fazlasıyla var. Sosyal medya üzerinden bile başka okulda yapıyorlar haftada bir mesela. Hep aynı şey sessiz olanın tepki vermeyenin öğrencinin üstüne gidiliyor hatta bazen organize olup gidiyorlar (K5, K,46 Yaş, Matematik Öğretmeni).

Çok sık değil artık bu okulda değil yan okulda endüstri meslek lisesinde çoktu mesela yani kültür etkiliyor mu etkiliyordur bence burada pek rastlamıyorum ayda bir diyebilirim Van'da haftada bir. Orda kültür farklı çocuk sayısı çok ilgisiz öylesine büyüyen çocuklardı maddi manevi ilgisiz böyle olduğu için de aileden öğretilmemiş kırma işte hiçbir şeyi incitme. Geçen sene de biraz daha sıkı mahalleden kaynaklı burada çok az rastlıyorum. Bilmiyorum bu okulda daha az olmasının imam hatipten kaynaklı olduğunu düşünmüyorum sadece çünkü İstanbul'da İmam Hatip'te çalıştım erkek çocuk biraz daha şey oluyor belki buranın kız oluşundan kaynaklanıyordur. Kızlar biraz daha merhametli şefkatli öyleler biz daha anacız düşünebiliyoruz empati yeteneğimiz daha kuvvetli erkekler gerçekten böyle konularda daha acımasızlar. Kızlarda bir koruma içgüdüğü illaki var. Bir üzülür bir kırılabilirlik var empati kurar bana yapılırsa diye düşünebiliyorlar bence (K8, K, 28 Yaş, Sosyal Bilgiler, Öğretmeni).

Yani her hafta karşılaşıyorum aslında sözel zorbalıkla. Farklı düşüncelerdeki öğrenciler farklı imajdaki öğrenciler yani birbirini çekememek gibi şeyler oluyor bunlar sözel şiddete zorbalığa neden oluyor. Bunun belki de

sosyal medyada olanı da var ama bilmiyoruz (K2, E, 35 Yaş, Bilişim ve Teknoloji Öğrt.)

Katılımcı öğretmenler akran zorbalığını ayda bir iki kez gözlemlediklerini, farklı okullardaki deneyimleri ile kıyasladıklarında kız imam hatip okulunda daha az akran zorbalığı ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yine Pişkin (2006) çalışmasında okula giden her üç öğrenciden bir öğrencinin bu zorbalığa maruz kaldığını, Kartal ve Bilgin (2008) ise öğrencilerin %41'inin sürekli olarak zorbalık olaylarına maruz kaldıklarını rapor etmişlerdir. O'Moore (2000) 9599 okuldan topladıkları verilere dayalı çalışmasında, öğretmenlerin haftada bir yada iki kez akran zorbalığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığını daha az gözlemlemelerinin sebebi okulun kız öğrencilerden oluşması, en fazla gözlemlenen zorbalık türünden biri olan sosyal zorbalığın tespitinin zor olması ve doğrudan gözlemlenemeyen bir zorbalık türü olmasından olabilir.

Katılımcılara göre akran zorbalığının gözleme sıklığının ve türlerinin farklı okullarda değişme durumlarına ilişkin tema, alt tema, kod ve bu kodların gözlenme sıklığını Tablo 3.6'da belirtilmiştir.

Tablo 3.6. Akran Zorbalığının Diğer Okullara Göre Türleri ve Gözlenme Sıklığı

Tema	Alt Tema	Kod	f
Zorbalığın Okul Türlerine Göre Durumu	Okul Türlerine Göre Zorbalığın Gözlenme Sıklığının Durumu	Değişiyor	20
		Değişmiyor	4
	Okul Türlerine Göre Zorbalık Türlerinin Durumu	Değişiyor	20
		Değişmiyor	4

Katılımcılar akran zorbalığı gözleme sıklığının ve türlerinin okul türlerine göre değiştiğini (f:20) ve değişmediğini (f:4) belirtmektedirler. Bu konuda katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

Kız İmam Hatip'te akran zorbalığı daha az mesela ama karma imam hatip de de çalıştım orda daha fazlaydı. Dönem dönem çocukların özellikleri de farklılaşıyor son yıllarda genel olarak uyumlu çocuklar geliyor bize (K13,K,45 Yaş, Edebiyat Öğretmeni)

Öğrenci profili değiştikçe zorbalığın türü ve sıklığı kesinlikle değişiyor (K8, K, 28, Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

Hayır ben değiştiğini düşünmüyorum (K3, K,47 Yaş, Beden Eğitimi Öğretmeni)

Devlet okulu veya özel olması fark eder hatta devlet okulunun bölgesine göre bile değişiyor. Mesela ortaklarda çalıştığım okulda zorbalık daha çok fizikseldi göç alan bir çevreydi orası, baba işsiz olabiliyordu, çok kardeş sayısı etkiliyordu muhtemelen. Okulun sosyo ekonomik çevresi daha önemli (K1, K,46 Yaş, Felsefe Öğretmeni)

Akran zorbalığı türleri okula göre değişiyor tabi mesel bizim okulda sözel ve sosyal var erkek olan bir okula gidin fiziksel zorbalığı da görürsünüz. Okulun hitap ettiği öğrenci kesimine göre değişir. O okuldaki ailenin kültürel yapısına göre değişir. Sosyo ekonomik kültürel yapısına göre değişir (K24, E,41 Yaş, Müdür Yard.).

Türkiye’de okul şiddetine ilişkin yapılan çalışmalar, okul türleri arasında meslek liselerinde okul şiddetinin ve buna bağlı suçların daha çok olduğuna işaret etmektedir (Ünlü, Evcin, Burakgazi-Yılma ve Dalkılıç, 2013). Bununla birlikte, söz konusu meslek liselerinin hangi tür meslek lisesi olduğu belirtilmemiştir. Meslek lisesi altında, endüstri meslek liseleri, teknik meslek liseleri, turizm meslek, sağlık meslek ve İmam Hatip gibi farklı mesleki liseleri bulunmaktadır. Gümüşler-Başaran ve Polat (2017) Rize ilinde, farklı lise türlerinde akran zorbalığının değişimine odaklanan çalışmalarında, zorba olma ve mağdur olma İmam Hatip okullarında diğer okullara göre anlamlı düzeyde fazla görülmektedir. Bununla birlikte, ele alınan İmam Hatip okulunun karma bir İmam Hatip okulu olması göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma:

Araştırmanın ikinci alt problemi “ele alınan Kız İmam Hatip okulunda öğretmenlerin baş etme stratejileri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Bu araştırma problemi bağlamında, en sık karşılaşılan zorbalık türleri ve bu zorbalık türü ile baş etmekte kullanılan stratejiler, akran zorbalığı ile baş etmek için aldıkları eğitimler ve meslektaşlarının akran zorbalığı ile baş etme yeterliliklerine ilişkin gözlemleri temaları ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların akran zorbalığı ile baş etmede zorbaya ve kurbanı yönelik kullandıkları stratejilere ilişkin tema, alt tema, kod ve bu kodların gözlenme sıklığı Tablo 3.7’de belirtilmiştir.

Tablo 3.7. Zorbaya ve Kurbanı Yönelik Baş Etme Stratejilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri	Zorbaya Yönelik Stratejiler	Uyarı	10
		Empati Çalışmaları	5
	Kurbanı Yönelik Stratejiler	Kurbanı Destekleme	8
		Sorumluluk Verme	2
		Kurbanı Değerli Kılma	1
		Görüşme ve Konuşma	15
	Hem Zorbaya Hem Kurbanı Yönelik Ortak Kullanılan Stratejiler	Rehberlikle İşbirliği	4

Tablo 3.7’ye göre, katılımcılar akran zorbalığı türleri ile baş ederken hem zorbaya hem kurbanı yönelik ortak kullandığı stratejileri görüşme, konuşma (f:15), rehberlik ile iş birliği yapma (f:4); kurbanı yönelik stratejilerde kurbanı destekleme (f:8), kurbanı sorumluluk verme (f:2), kurbanı değerli kılma (f:1), zorbaya yönelik stratejilerde ise zorbayı uyarma (f:10), zorbaya yönelik empati çalışmaları (f:5) stratejilerini kullanmaktadırlar. Sınıf içinde akran zorbalığı ile baş etmek için en sık kullanılan stratejilerden biri görüşme/konuşma stratejisidir. Bu stratejiyi kullandığını belirten K15 bu durumu şöyle özetlemektedir:

İkisini de hem zorbayı hem kurbanı iyi anlamaya çalışıyorum ikisinin de içlerinde bulundukları psikolojik durumu iyi anlamaya çalışıyorum. Bu zorbalık etmiş bunu dışlayalım değil de onu da kazanmaya çalışıyorum bunun altında neler var acaba o da zorbalığa maruz kalıyor da bunun hıncını mı alıyor ya da ailede mi maruz kalıyor anlamaya çalışıyorum. Her iki tarafı da ayrı ayrı her görüşme de içeriği genişleterek aileleri hakkında bilgi edinerek konuşmaya ve çözmeye çalışıyorum ve genellikle de çözebiliyorum çözemediğim de rehberliğe idareye bildirerek yardım istiyorum (K15, K, 55 Yaş, Edebiyat Öğretmeni).

Konu ile ilgili katılımcıların diğer görüşleri şu şekildedir:

Akran zorbalığı ile baş etmede uyarma, rehberlik servisi ile işbirliği ve empati çalışmaları stratejilerini kullanan katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Zorbaya karşı çok net konuşurum yaptığının yanlış olduğunu net bir şekilde söylerim hala devam ederse daha dert bir dille uyarırım veli ile iletişime giderim neden böyle yaptığını anlamaya çalışırım ama kurbanı da bir şekilde korumak adına idareye yollarım zorbayı (K18, K, 46 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Mesela iki öğrencim arasında yaşandı birkaç gün önce. Biri diğerinin taktığı kasketten hoşlanmıyor hoşlanmadığı için takmaması için onun üzerinde baskı kurmaya çalışıyor. Öteki o baskıya sözel zorbalıkla cevap veriyor. Konuşarak çözmeye çalıştım. Herkesin seçimlerde özgür olduğu, onu o kasketi takması rahatsız etmiyorsa kendisinin hiç rahatsız olmaması gerektiği, kendisinin de başkasının rahatsız olabileceği, o zaman hep birileri için birileri şekil mi değiştirsin, kendin olmaktan mı çıkacaksın, başkasını kendisi olmaktan çıkaramazsın gibi konuştum. Sözel zorbalıkta bulunan kişiye de doğru olanın bu olmadığını, ona yapılanın yanlış olduğunu ama haklıyken haksız duruma düştüğünü anlatmaya çalıştım (K 22, K,44 yaş, Müdür Yard.)

Genelde dersimde drama oluyorsa pasif güvensiz kendini ifadede zorlanan çocuklarda mutlaka tahtada bir problem yaşıyor çok ilginç ama çocuk tahtaya çıktığında ufak bir hareketle korktuğu başına geliyor ve sınıf gülmeye başlıyor oturup ağlıyor. Sınıfla genel olarak konuşuyorum özellikle kendimle ilgili buna benzer bir anımı anlatıyorum bu tür durumların yaşanabileceğini normal olduğunu söylüyorum ve bazen böyle bir anım yoksa bile bazen yoksa bile oluşturduğum anı da oluyor. Ben de şöyleydım böyleydim gibi. Öyle olunca desteklenince gülünen tarafı ön plana alarak o çocuğa destek vermeye çalışıyorum. Kurbanın yanında oluyorum. Amacım o anki hissiyatı travmaya dönüşmesini istiyorum (K11, K, 39 Yaş, Türkçe Öğretmeni).

Mesela ortaokulda iki öğrencim vardı sürekli başarısız olmaları onlar tembel onlar kesin “1” almıştır diye durumlar olurdu. Onları değerli kılma yoluna gittim. Baktım ki bilgisayarda iyiler onların da sizden daha üstün

oldukları bir yer var derdim onlara o konularda görevler vererek kendilerini değerli hissetmelerine ve aynı zamanda arkadaşlarının da değerli görmelerine olanak sağladım (K7, K,47 Yaş, Edebiyat Öğretmeni).

Katılımcı öğretmenler akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinde en fazla öğrenci ile konuşma, görüşme, zorbayı uyarma ve kurbanı destekleme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Zorba ve kurban öğrencilerle görüşme ve konuşma stratejileri ortak kullanılırken, uyarma stratejisi sadece zorbalarla, kurbanı destekleme stratejisi sadece kurban öğrencilerle kullanılmaktadır. Marshall v.d. (2009), öğretmenlerin öğrencilerle konuşma, zorba çocuğun özür dilemesini isteme, rehberlik servisine yönlendirme, aile ile konuşma, zorba çocuk ile zorba davranışları hakkında konuşma, kurbanı koruma veya zorbaya cezalandırıcı yöntemler verme gibi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Barık (2020) çalışmasında zorbalığı önlemede öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri araştırdığında öğretmenlerin zorbalığı önlemede en fazla uyarı stratejisini kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. O'Moore (2000) çalışmasında, kendilerinin düzenli olarak zorbalığına uğradıklarını öğretmenleri ile paylaştıklarında, ilkokul düzeyinde öğretmenlerin %69'unun, lise düzeyinde ise %21'inin kendileri ile bu konu ile ilgili konuştuklarını belirtmektedir. Bu bulgular birbirlerini desteklemektedirler. Katılımcı öğretmenlerin zorbalıkla baş etme stratejileri ile sınıf içi istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri arasında farklılık olmadığı, başka bir deyişle öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme yöntemlerinde bu duruma özel bir stratejilerinin olmadığı düşünülmektedir. Verilecek eğitimlerle bu stratejilerinin zenginleşmesine katkı sunulması umulmaktadır. Nitekim Taneri v.d. (2021) araştırmalarında hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarını artırdığını ve zorbalıkla mücadele etmede beceri ve yetkinliklerini etkili bir şekilde geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılara göre akran zorbalığına ilişkin eğitim almalarına yönelik temalar, kodlar ve bu kodların gözlenme sıklığı Tablo 3.8'de belirtilmiştir

Tablo 3.8.Katılımcıların Akran Zorbalığı Eğitim Durumlarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Eğitim Durumları	Üniversitede Zorbalık ile İlgili Ders Alma Durumları	Aldım	-
		Almadım	24
	MEB’de Zorbalık ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları	Aldım	-
		Almadım	24

Katılımcılar akran zorbalığına ilişkin üniversitede ve MEB’de herhangi bir eğitim almadıklarını (f:24) belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Hayır almadım. (K20, 31 Yaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)

Almadım. (K4, E, 48 Yaş, Türkçe Öğretmeni)

Pekçok okul, öğrenci, öğretmen ve veliyi yakından ilgilendiren akran zorbalığı ile ilgili olarak öğretmenlerin gerek hizmet öncesi dönemde, gerekse hizmet içi dönemde eğitim almamaları çok düşündürücüdür. Akran zorbalığının önlenmesi için, öğretmen eğitimi programlarında konuya daha çok yer verilmesi önemlidir (Craig, Bell ve Leschied, 2011). Merreett ve Wheldall (1993) öğretmenlerin, öğretmen eğitim programlarında akran zorbalığın önleme ve baş etme ile ilgili yeterli eğitim almadıklarına işaret etmektedir. Nicolaides, Toda ve Smith (2002) öğretmenlerden topladıkları verilerde, akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik eğitimlerin çok “değerli” ve “gerekli” olduğuna işaret etmektedirler. Öğretmenlerin akran zorbalığı ile ilgili bilgi ve tutumlarına odaklanan sistematik derleme çalışmalarında Dawes ve diğerleri (2022) öğretmenlerin çoğu zaman kendilerini durum ile ilgili sorumlu hissettiklerini, ancak nasıl müdahale edeceklerini bilemediklerini belirtmişlerdir. Craig, Bell ve Leschied (2011) hizmet öncesi dönemde alınan eğitimin ve öğretim üyelerinin konunun ciddiyetine ilişkin yaklaşımlarının öğretmen adayları üzerinde etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Benizet, Garcia-Berben ve Fernandez-Cabezas (2009) öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen akran zorbalığı ile ilgili eğitim programının anlamlı düzeyde etkili olduğuna işaret etmektedir. Kendilerinin akran zorbalığı ile mücadelede yeterli olduklarını düşünen öğretmenlerin önemli bir kesimi lisans eğitimleri sırasında bu konuda eğitim aldıklarını belirtmektedirler (Gorly, Neilsen-Hewett ve Sweller, 2013).

Katılımcılara göre meslektaşlarının yeterliliklerine yönelik görüş ve deneyimlerine ilişkin tema, alt tema, kod ve bu kodların sıklığı Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Meslektaşlarına Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f
Meslektaşlarına Yönelik Görüşleri	Yeterlilik Durumlarına İlişkin Görüşleri	Yeterli değiller	12
		Yeterliler	5
		Bilmiyorum	7
	Zorbalığı Görmezden Gelme Sebepleri	Bilgi ve beceri eksikliği	9
		Öğretmenin kişilik özellikleri	7
		Ekstra iş olarak görme	7
		Öğretim odaklı olması	4
		Akran zorbalığını önemsememe	3
		Kendini güvende hissetmemesi	3
		Rehberlik dersi olmaması	1

Araştırmaya katılan katılımcılar (f:12) meslektaşlarını yeterli görmediklerini, (f:5) yeterli olduklarını, (f:7) bilmediklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Sıfır sıfır. İstersen gazetenin baş sayfasına yaz çok üzülüyorum çok idealist değiller çocukların sorunlarının farkında değiller çocuğuna yapılmasına istemediğin bir şeyin başka çocuklara yapılmasına izin veriyorlar. Ben buradaki her öğrencime kendi çocuğuma baktığım gözle bakıyorum ve öğrencim bunu hissediıyor. Öğretmenlerdeki farkındalığı artırmanın yolu var mı bence yok bu ne parayla ne eğitimle olur bu kişisel bir özellik vicdaniyla ilgili bir durum bu vicdan meselesi. (K6, K, 52 Yaş, Biyoloji Öğretmeni)

100 kişilik bir okulda 70 i bunu umursamıyor 15 i çok dert ediniyor ama uğraşmıyor 15'i uğraşıyor. Bu oran tam tersi olmalı. Bu bizim toplumumuzun

genel sorunu bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın. Okulda güven problemi çözülmeli önce. (K24, E, 41 Yaş, Müdür Yardımcısı)

Biz konuşuyoruz kendi aramızda ve ortak davranış sergiliyoruz birlikte bence yeterliler. (K11, K, 39 yaş, Türkçe Öğretmeni)

Meslektaşlarım konuşuyorlardır herhalde sadece konuşmak yetmez. Öğretmen ilgili ise en azından çocuklarda bir farkındalık oluşturur, ilgisizse hiçbir şey yapılamaz. Bilemiyorum açıkçası kimi bana ne ya ne yaparsa yapsın der öyle çok fazla öğretmen var. Onlar için hiçbir şey yapılamaz kişi kendini geliştirmek istemedikçe verilen alınan eğitimler faso fiso insan kendini geliştirir, dışarıdan yapılan bir şey onu geliştirmez. (K3,K, 47 Yaş, Beden Eğitimi Öğretmeni)

Katılımcılara göre öğretmenler akran zorbalığına ilişkin öğretmenlerin görmezden gelme olası sebepleri olarak bilgi ve beceri eksikliği (f:9), öğretmenin kişilik özellikleri (f:7), akran zorbalığını ekstra iş yükü olarak görülmesi (f:7), öğretim odaklı olma (f:4), akran zorbalığını önemsememe (f:3), kendilerini güvende hissetmeme (f:3), rehberlik dersi olmaması (f:1) olarak belirlemişlerdir. Katılımcıların bu konu ile ilgili görüş ve önerileri şu şekildedir:

Görmezlikten gelme yok sayma var yüzde doksanı. Bazıları da işin fazlasıyla üzerine gidip çözmeye çalışıyorlar. Mutlu olmayan öğretmen bu işlerle uğraşarak fedakârlık yapacağını sanmıyorum. Öğretmen eğer okulundan yaptığı işten yönetimden maaşından memnun değilse ister istemez bulunduğu çevreden kendini soyutlamak isteyecektir. Kendini soyutlayan bir öğretmen de bir an önce dersim bitsin gideyim anlayışında olacaktır. Kendine ekstra iş olarak görecektir ve uğraşmak istemeyecektir. (K4, E, 48 Yaş, Türkçe Öğretmeni)

Çocuktur yapar diyen öğretmenler vardır yani mesela yapmayın çocuklar hadi geçin yerinize bu kadar basit bu kadar basit yapmayın çocuklar demeyin öyle arkadaşınıza ağlama sen de hadi git elini yüzünü yıka sen de hadi otur yerine. Bak bitti hemen gördünüz mü? Sorunu çözdü ama sadece o an için kendi dersi için çünkü o kazanımlarda bu hafta bunu işleyeceğim böyle geçirildiği için de bilemiyorsun sonraki derste ne oluyor teneffüste ne

oluyor. Sonra mesela bir dahaki derste ya yine mi aynı konu geçin yerinize bakın yine sorun çözüldü. Yani bu görmezden gelme. Yani şöyle ne diye uğraşışın ki herkes? Yorucu bir şey bir durumu takip etmek bir sorunu çözmek yani ben orda görmezden gelirsem hiç kafam ağrımayacak. Burada görmezden gelen ile olaya müdahale eden öğretmenler arasındaki tek fark vicdan. (K8, K, 28 Yaş, Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

Öğretmenlerin görmezden gelmesi iki durumda olur eğitimde çocuk senin görmediğini sanır ama sen görmeye devam edersin. Görmezden gelmek bazen pozitif anlamda gereklidir ama bir zorbalıkta bu kabul edilemez. Böyle yapan birisini gördüğümüzde bunun yanlış olduğunu o kişiye söylememiz lazım. Ben bunu söylemezsem rahatsız olurum. Çünkü kötülüğe yol açarsa kişi onu yapmış gibi olur. Dünyada her yerde zorbalık var devletler arasında kişiler arasında çocuklarda doğada. Ben çok rahatsız oluyorum ben hep görüyorum o arkadaşım görmediğinde ben ona da diyorum ben gördüm sen nasıl görmüyorsun diye. Öğretmenlik sadece derse girmek değil ki, görmesen tanımlayamazsın, tanımlayamazsan teşhis edemezsin, teşhis edemezsen sorunu çözemezsin. Toplantılarda bu dile getirilme ki herkes görmeli denilmeli, bir duyarlılık oluşturulmalı. Kişinin görüp görmezden gelmesi kişiliği ile alakalıdır kişilikte insanın kendisidir değişmesi elbette zor ben çok da ümitli değilim ama yine de çaba gösterilmeli farkındalık için. Öğretmenin gören gözleri olmalı, teşhis etmeli, olayı çözmeli, kişiliği ile ilgili bunlar. İşaret bile veremeyen kurbanlar var. (K14, E, 53 Yaş, Arapça Öğretmeni)

Troop-Gordon ve Ladd (2015) araştırmalarında öğretmenlerin agresif davranışı “normal” görmeleri durumunun beraberinde zorbalığa tepki vermemeyi ve görmezden gelmeyi getirdiğini belirtmektedir. Novocky, Dulovics ve Petrik (2021) akran zorbalığı ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin olayı görmezden gelme yerine, zorbayı disipline etme stratejini kullandıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, Rawlings (2019) halen akran zorbalığının pek çok öğretmen ve okul yöneticisi tarafından “sadece şaka” olarak adlandırılıp, görmezden gelindiğine işaret etmektedir. Bu durum akran zorbalığını tanılama ve mücadele etmeyi güçleştirmektedir. Bu bulgu, akran zorbalığını tanıma ve mücadele etmek için öğretmen yeterliliklerinin artırılması gerektiğine işaret edebilir. Öğretmenlerin sınıf ortamında zorba öğrenciye verdikleri tepki özellikle sınıftaki seyicilerin davranışlarını

etkilemek yoluyla akran zorbalığını azaltmaya yönelik önemli bir müdahaledir (Hektner ve Swenson, 2012).

Katılımcı öğretmenlerin bir çoğunun meslektaşlarını akran zorbalığı konusunda yeterli bulmadıkları, öğretmenlerin ne üniversitede ne MEB’de akran zorbalığına ilişkin eğitim almadıkları görülmektedir. Bu iki bulgunun birbirinin sebebi ve sonucu olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde akran zorbalığına ilişkin bir eğitimlerinin olmaması meslektaşlarını neden yeterli görmedikleri durumunu açıklayabilir. Nitekim araştırmanın ilk bulgusunda da öğretmenler literatür ölçütlerini karşılayacak şekilde tanım yapmamış olmaları da eğitim almamış olmaları bulgusu ile ilişki içerisindedir. Eğitim fakültelerinde akran zorbalığı ile ilgili bir dersin eğitim programlarında yer alması ve MEB hizmetiçi eğitimlerinde akran zorbalığına yönelik eğitimlerin yer alması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü okullarda akran zorbalığını fark eden, önlem alması gereken olaya müdahale etmesi beklenen en etkin kişilerin öğretmen olması beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda ne YÖK’de ne de MEB’de böyle bir eğitime ulaşılamamıştır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma:

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ele alınan Kız İmam Hatip okulunda öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etmeye ilişkin önerileri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir. Bu araştırma problemi bağlamında, MEB’e yönelik, okul yönetimine yönelik ve öğretmenlere yönelik önerileri içeren temalar ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların akran zorbalığına ilişkin farklı paydaşlara yönelik önerilerine ilişkin tema, alt tema, kod ve bu kodların sıklığı Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Farklı Paydaşlara Yönelik Önerilere İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod	f	
Akran Zorbalığıyla İlgili Farklı Paydaşlara Yönelik Öneriler	Öğretmen Boyutunda Öneriler	Eğitim	13	
		Müdahale Etmeli	6	
		Drama Yöntemini Kullanma	6	
		Öğrencilerin Empati Yetenekleri	3	
		Sınıf Dışı Etkinlikler Artırılması	4	
		Riskli Öğrencilerin Tespiti	1	
		Akran Zorbalığının Takibi	1	
		Öğretmenlerin Deneyimlerinin Paylaşılması	1	
	Akran Zorbalığıyla İlgili Farklı Paydaşlara Yönelik Öneriler	Okul Yönetimi Boyutunda Öneriler	Eğitim	11
			Mobbing	2
Yaptırım Uygulanmalı			3	
Eylem Planı			1	
Veli Görüşmeleri			1	
Riskli Öğrenciler			1	
Öğrenci Merkezli Anlayış			1	
İlgi ve Hassasiyet			1	
Fikrim Yok		4		
Akran Zorbalığıyla İlgili Farklı Paydaşlara Yönelik Öneriler		MEB Boyutunda Öneriler	Eğitim	9
	Rehberlik Saatlerinin Artırılması		3	
	Koordinatörlük		1	
	Disiplin İşlemlerinin Uygulanması		1	
	Kurumlarla İşbirliği		1	
	Eğitim Programında Yer Alması		1	
	Örnek Projelerin Paylaşılması		1	
	Öğrenci Merkezli Eğitim		1	
	Ulusal Bölgesel Strateji		1	

Araştırmaya göre katılımcılar akran zorbalığına dair öğretmen boyutunda görüş ve önerilerini ifade ederken (f:13) öğretmenlere eğitim verilmesini, (f:6) öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale etmesini, (f:6) drama eğitimi ile öğrencilerin bilinçlendirilmesini, (f:3) öğrencilerin empati yeteneklerinin geliştirilmesini, (f:4) sınıf dışı etkinliklerin artırılmasını, (f:1) riskli öğrencilerin belirlenmesi, (f:1) akran zorbalığının takip edilmesi ve (f:1) öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaşmaları kodlarını kullanmışlardır.

Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmenler boyutunda hizmetçi eğitim olabilir. Çünkü bu kavram yeni bir kavram bizim öğrencilik hayatımızda çok yaşadığımız bir durum değil, son yıllarda daha fazla meydana gelen bir durum. Şimdiki nesilde çok karşılaştığımız bir şey. Sözel zorbalığın bir zorbalık olduğunu çoğumuz bilmiyoruz bence. Mücadele ile ilgili yeni fikirler orada çıkabilir. Başka öğretmenler ne yapıyorlar? Yaşadıkları olaylar anlatılabilir. Nasıl bir tavır sergiledikleri paylaşılır. Öğrencilere ve velilere de bu bilgiler verilmeli bence. Ailelerin de böyle bir şeyin farkında olduğunu düşünmüyorum. Özellikle sözel zorbalık terimini bilmiyordur. (K22, K, 44 Yaş, Okul Müdürü)

Yani verilebilecek olan bir seminerin etkili olacağını düşünüyorum öğrencilere özellikle mağdur olan kesimin daha çok bir şeyler aldığını tepki vermesi gerektiğini öğrenebilir. Yani önce öğretmenlere öğretmenlerden sonra çocuklara eğitimler verilmeli. Olayı dramatize edip uygulamalar yapıp zorbayı mağdur yerine koyup sınıf içinde uygulamayla ne hissettiniz gibi olabilir. Öğretmenler çok çok önemli çünkü çocuk dediğin anne babasından daha çok öğretmenin sözlerine çok önem veriyorlar. (K10, K, 42 Yaş, İngilizce Öğretmeni)

Sosyal etkinliği olan geniş bir bahçesi olan sosyal aktivite fırsatı bulan çocuklar birbirleriyle uğraşacaklarına bunlarla kanalize olurlar hem daha derslerine katılırlar içindeki o şiddeti atıyorum top oynayarak o kötü enerjiyi dışarı atar. Karma okullar belki daha az olabilir birbirlerini frenleyebilirler aslında erkekler daha dikkat eder kızların yanında. (K18, K, 46 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Çocukların empati yeteneğini geliştirmemiz lazım. Örnekler vererek olabilir, bununla ilgili belirli gün ve haftalarda bu konu üzerinde durabilir. Mesela engelliler haftasında empatiyi daha yoğun işleyebiliriz. Bununla ilgili tiyatro oyunu varsa götürebiliriz. Felsefe dersi daha küçük yaşlarda sınıflarda alabilirler. Bazı özel okullarda felsefe kulüpleri var. Felsefe dersi kişiye empati yeteneği kazandırması, olaylara farklı yönlerden bakabilmesi, farklı düşüncelere saygı duyma gibi durumları inanılmaz geliştirir. (K1, K, 46 Yaş, Felsefe Öğretmeni)

Katılımcılara göre akran zorbalığına ilişkin okul yönetiminin eğitim vermesi (f:11), yaptırım uygulaması (f:3), öğretmenlere mobbing yapmaması (f:2), veli görüşmeleri yapması (f:1), eylem planı hazırlaması (f:1), riskli öğrencileri belirlemesi (f:1), öğrenci merkezli anlayış benimsemesi (f:1), ilgi ve hassasiyet geliştirmesi şeklinde (f:1) belirtmişlerdir. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Kurumlarla işbirliği içinde hem öğrencilere ve hem öğretmenlere yönelik eğitimler olmalı velilerle de işbirliği yapılmalı. Taviz verilmemeli kesinlikle. (K7, K, 47 Yaş, Edebiyat Öğretmeni)

Kendilerinin örnek olması lazım, demokratik olmaları lazım, idare öğretmenine demokratik davranıp hakkını gözetmeli örnek olmalı öğrencilere, kendisi de öğretmenlere zorbalık yapmamalı. (K18, K, 46 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Öğretmen tek başına bir şey yapamaz zaten bu üç ayağın birlikte çalışması lazım. Ekstra bir şey diyemem yönetim ve MEB için. Ama şu olur akran eğitimi ayağına mutlaka veli de katılmalıdır. Veliler akran zorbalığı ile ilgili bilgi verilip çocuğunu yetiştirirken ona göre yetiştirmesi tavsiye edilebilir. (K1, K, 46 Yaş, Felsefe Öğretmeni)

Zorbaya okul içi cezalar verilmeli kamu cezası gibi sınıf temizleme ya da bir keyiften yoksun bırakılmalı mesela izleyiciler ve zorba olma ihtimali olan çocuklar da bunu görürse geri durabilirler. (K, 42 Yaş, İngilizce Öğretmeni)

Katılımcılar akran zorbalığına ilişkin MEB boyutunda önerilerini eğitim (f:9), rehberlik saatlerinin artırılması (f:3), il ve ilçe bazında akran zorbalığı ile ilgili

koordinatörlük kurulması (f:1), disiplin işlemlerinin işlevsel olması (f:1), kurumlarla iş birliği (f:1), eğitim programında akran zorbalığına yer verilmesi (f:1), örnek projelerin paylaşılması (f:1), öğrenci merkezli eğitim olması, ulusal ve bölgesel stratejilerin oluşturulması şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusunda akran zorbalığı ile ilgili teşvik edebilir. Gidenleri eğitim çerçevesi içerisinde ödüllendirebilir (K21, E, 50 Yaş, Arapça Öğretmeni).

Akran zorbalığı ile ilgili atıyorum o ilçede biri olmalı takip edecek iş güvenliği uzmanı gibi. Akran zorbalığı durumu ile ilgili iş ve işlemleri takip edecek ilgilenecek. Akran zorbalığı kurul olmalı. Koordinatörlük kurulmalı akran zorbalığı yüzünden öğrenci intihar bile edebilir bunun yüzünden eğitim hayatı sonlanabilir istismar kadar önemlidir. Bu da kişinin kişiliğini istismardır. (K16, E, 34 Yaş, Matematik Öğretmeni)

Yeşilay'ın mesela bağımlılıkla ilgili çalışmaları var bununla ilgili farklı kurumlarla iş birliği yapılabilir. (K2, E, 35 Yaş, Bilg. ve Tek. Öğretmeni)

Rehberlik servisinin tüm okullarda olmalı özellikle köy okullarında da olmalı. Küçük yerlerde ailenin yaptığı bir hatayı çocuğa çok fazla hissettiriyorlar. Okullarda rehberlik saati gerçekten aktif olmalı ve tüm sınıf kademelerinde rehberlik saati olmalı bence. (K20, 31 Yaş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni)

Akran zorbalığı ile mücadelede politika geliştirilmesi, okulların etkin mücadelesi ve tüm uygulayıcıların konu ile ilgili eğitim almış olması önemli görülmektedir. Örneğin, Swearer, Martin, Brackett ve Palacios II (2017) akran zorbalığı ile mücadelede ABD’de söz konusu olan yasalar ve yönetmeliklerden bahsetmektedir. Bununla birlikte “Şiddete Sıfır Tolerans” politikasının okullardaki şiddeti azaltmayı hedeflediğinden bahsetmektedir. Benzer şekilde İngiltere’de de Okul Standartları Çerçevesi Sözleşmesi (School Standard Framework Act, 1998) gereğince, okullar akran zorbalığı karşıtı ne tür eylemleri hayata geçirdiklerini açıklamak zorundadırlar. Örneğin, tüm-okul yaklaşımını benimseyen okullarda, akran zorbalığı farkındalık eğitimleri okul eğitim programının ve öğrencilerin günlük rutinlerinin önemli bir parçasıdır. Benzer şekilde Kanada ve Filipinler gibi ülkelerde de akran zorbalığını

önleme sözleşmeleri bulunmaktadır (Hall, 2017). Türkiye’de akran zorbalığını önleme ile ilişkili olan ve halen yürürlükte olan “Şiddetin Önlenmesi Eylem Planı” gündemdedir. Ancak bu programın ne kadar işlevsel olduğu ve etkin şekilde yürütüldüğü tartışmalıdır (Yavuz, 2019).

Eldeki çalışmada, okula yönelik öneriler içerisinde en büyük payı (f=11) eğitimler almaktadır. Farklı ülkelerde yürütülen çalışmalarda ise özellikle tüm okul bileşenlerinin dahil edildiği, tüm-okul yaklaşımını içeren çalışmalarla, okul iklimini değiştirmeye odaklanan çalışmalar ön plandadır. Okullarda akran zorbalığını önlemek sadece “öğretmenin işi” olarak görülmeyip, okul bağlamında, konu ile ilgili çalışmalar yürütülmektedir (Richard, Schneider ve Mallet, 2012; Suckling ve Temple, 2002). Akran zorbalığı belirlemeye yönelik araçların pek çoğunda okul iklimi ve okul ikliminin agresif davranışa tepkisi ya da toleransı ile ilgili sorular bulunmaktadır (Samara ve Smith, 2008). Dolayısıyla akran zorbalığı ile mücadelenin sadece tek bir “öğretmenin işi” değil, bir ekip işi olarak ele alınması önemlidir. Akran zorbalığının azaltılmasında okulların toplum ile işbirliği yaparak iş görmesinin önemli olduğuna değinilmektedir (Bang, Berry ve Swearer, 2013).

Araştırmada akran zorbalığı ile ilgili en çok altı çizilen öneri, öğretmenlere yönelik eğitim verilmesine ilişkindir. Konu ile ilgili öğretmenlerin gerek hizmet öncesi eğitim dönemlerinde gerekse hizmet içi dönemde eğitim almadıkları bulgusu ile birlikte değerlendirildiğinde, bu bulgu son derece anlamlıdır. Yurt dışında yürütülen pek çok programda ve akran zorbalığını belirlemeye yönelik yürütülen faaliyette öğretmenlere yönelik eğitimler verilmektedir (Limper, 2000). Eğitim alan öğretmenlerin akran zorbalığını fark etme ve müdahale etme ile ilgili kendilerini daha yetkin hissettikleri de belirtilmektedir (Gorly, Neilsen-Hewett ve Sweller, 2013). Bu açılardan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitim alma ile ilgili gereksinimlerinin farkında oldukları ve istekli oldukları söylenebilir.

4. BÖLÜM

4. SONUÇ

Öğretmen perspektifinden akran zorbalığı görüşme formundaki sorulara katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcılar akran zorbalığını baskı ve güç kavramlarını kullanarak tanımlamışlardır.. Literatürde yer alan zorbalığın kasıtlı olması, tekrar etmesi ve kurban ile zorba arasındaki güç eşitsizliği bulunması ölçütlerinden hiçbir katılımcı bahsetmemiştir. Bu durum öğretmenlerin akran zorbalığını tespit etmelerini ve akran zorbalığını akran çatışmasından ayırt etmelerini güçleştirebilir. Öğretmenlerin bu iki olguyu birbirinden ayırt edebilmelerinin ve zorbalığı çatışmadan ayıran kriterlerin farkında olmalarının akran zorbalığı ile baş etmede oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar kurban öğrencileri sessiz, içine kapanık, özgüvensiz olduklarını, zorba öğrencilerin aile yapılarının benzer nitelikler taşıdığını ve zorbaların aslında varlıklarını gösterme çabası içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Seyirci öğrencilerin ise zorbalığa müdahale etmediklerini, zorbalığın devam nedeni olduklarını, zorbalığa tepki vermediklerini ve gözlemledikleri zorbalığa tepki vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Zorbalık ile baş etmede kurban öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici çalışmaların yapılması, zorba öğrencilerin farklı etkinliklere yönlendirilmesi veya sınıf içinde yetenek ve özelliklerine göre uygun görevler verilmesi ile fark edilme ihtiyaçlarının karşılanmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ele alınan okulda öğretmenler akran zorbalığını önlemede, tespit etmede seyirci öğrencileri önemli bir konumda görmektedirler. Akran zorbalığının kurban, zorba ve seyirci oranına bakıldığında seyircilerin sayı olarak çok daha fazla üstün olduğu görülmektedir. Ancak her ne kadar sayıca üstün olsalar da öğretmenler seyircilerin de tıpkı kurban öğrenciler gibi zorbadan korktuğunu ve çekindiğini göz önünde bulundurmalıdır. Bu sebeple bu öğrencileri tanık oldukları zorbalık olayları kendilerine ve okul yönetimine bildirmeleri konusunda cesaretlendirmeleri gerekebilir. Bu şekilde öğretmenlerin akran zorbalığı ile mücadelede seyircilerin gücünden faydalanabilecekleri umulmaktadır.

Söz konusu okulda akran zorbalığının ayda bir iki kez gözlemlendiği, zorbalık türlerinden en fazla sözel ve sosyal zorbalığın gözlemlendiği, kolay bir şekilde tespit edilebilen fiziksel zorbalığın ise gözlenmediği görülmüştür. Türkiye’de ve dünyada akran zorbalığının yaygınlığı her geçen yıl artmaktayken söz konusu kız imam hatip okulunda

akran zorbalığının gözlemleme sıklığının ayda bir olarak ortaya çıkması gerçeği yansıtmayabilir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerin akran zorbalığı deneyimlerinin çok fazla farkında olmamaları ile ilişkili olabilir. Araştırma yapılan okul tamamen kız öğrencilerden oluşmaktadır. Kız öğrenciler tespiti kolay olan fiziksel zorbalık içeren davranışlardan ziyade dedikodu yapma, dışlama gibi tespiti daha zor olan sosyal zorbalık davranışlarını sergilemektedirler. Kız öğrencilerin fiziksel zorbalık içeren davranışları tercih etmemeleri ve daha çok sergiledikleri sosyal zorbalığın tespitin zor olması öğretmenlerin söz konusu okulda zorbalığı ayda bir gözlemlediklerini belirtmelerine sebep olmuş olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin genel olarak fiziksel zorbalığı zorbalık olarak görmeleri, sosyal ve sözel zorbalığı zorbalık olarak görmemeleri, sözel zorbalık içeren laf atma, lakap takma gibi davranışları çocuklar arasında yapılan basit şakalaşmalar olarak değerlendirmeleri de bu sonuca etki etmiş olabilir.

Hazırlanan bir akran zorbalığı eğitim programı akran zorbalığı ile baş etmede anahtar konumunda olan öğretmenlerin akran zorbalığının ve kriterlerinin ne olduğunu anlamaları, zorbalığın sadece fiziksel zorbalıktan ibaret olmadığı, sosyal ve sözel zorbalığın da zorbalık olarak görülmesi gerektiği hakkında bilgilendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar söz konusu kız imam hatip okulundaki zorbalık deneyimleri ile farklı okullardaki zorbalık deneyimlerini kıyasladıklarında; kız imam hatip okulunda daha az akran zorbalığı ile karşılaştıklarını, okul türlerine göre akran zorbalığının görülme sıklığının ve gözlemlenen zorbalık türlerinin değiştiğini, değişimde en fazla aile yapısı ve cinsiyet faktörlerinin etken olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin bu konudaki farkındalık düzeyleri eğitimler ile artırılabilir. Her ne kadar okullarda ailelere yönelik verilen eğitimlere katılımın az olması MEB'in önemli sorunlarından biri olsa da veli ziyaretleri, okul kermesi gibi etkinliklerle bu eğitimlerin sentezlenerek velilere bir şekilde ulaşılması önemli görülmektedir.

Katılımcıların akran zorbalığı konusunda hizmet öncesi ve hizmet sonrası bir eğitimlerinin olmadığı, meslektaşlarını akran zorbalığı konusunda yeterli görmedikleri, bu durumun bilgi, beceri eksikliğinden ve kişilik özelliklerinden kaynaklandığı, zorbaya yönelik baş etme stratejilerinde uyarı ve empati becerilerini geliştirme, kurbanaya yönelik baş etme stratejilerinde ise kurbanı destekleme stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar hem kurbanaya hem de zorbaya yönelik stratejilerinde ise görüşme, konuşma ve

rehberlik servisi ile işbirliği stratejilerini ortak şekilde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığı ile mücadele etmeye ilişkin spesifik stratejilere sahip olmadıkları, sınıf yönetimi stratejilerinde yer alan genel stratejileri kullandıkları görülmektedir. Akran zorbalığına ilişkin farklı yöntem ve tekniklerinin olmayışı ve meslektaşlarını zorbalıkla baş etmede bilgi ve beceri anlamında yeterli görmemelerinin sebebi bu konuda bir eğitimlerinin olmamasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içi eğitimde akran zorbalığına ilişkin herhangi bir eğitimlerinin olmamasından kaynaklanan eğitim gereksinimlerinin araştırmadaki pek çok bulguyla ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin kavramı tanımlarken zorlanmaları, alanyazın ile karşılaştırıldığında akran zorbalığının çok daha az gözlendiğini bildirmeleri ve akran zorbalığı ile baş etmeye ilişkin stratejilerinin sınırlı olması bu eğitim ihtiyacına işaret ediyor olabilir. Akran zorbalığı ile etkin şekilde mücadele eden ülkelerde diğer branş öğretmenlerinin de bu konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları, kurban ve zorba özelliklerini ve akran zorbalığına uğrayan kişilerin sergilediği davranışları tanıma ve doğru şekilde müdahale etme ile ilgili eğitimler eğitim programlarının parçasıdır. Bu açıdan bakıldığında, branş öğretmenlerinin konuya ilişkin eğitim ihtiyacı olduğu ve bu konu ile ilgili eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu konu ile ilgili öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi okul ikliminin daha güvenli ve olumlu olmasına katkı sağlayabilir.

Katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin farklı paydaşlara ilişkin önerilerinde her üç boyutta da eğitim önerileri göze çarpmaktadır. Okullarda akran zorbalığının bir problem olarak görülmesi, bu olgunun anlaşılması ve etkin baş etme stratejilerinin öğretmenlere kazandırılabilmesi için MEB önderliğinde okulların bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanacak olan bir eğitim programının hazırlanması oldukça önemlidir. Bununla birlikte, katılımcıların büyük çoğunluğunun öneri boyutunda sadece öğretmenlere eğitim verilmesini önermelerinin ön plana çıkması oldukça düşündürücüdür. Her ne kadar söz konusu olgunun belirlenmesi ve müdahalesinde öğretmenlerin eğitimi son derece önemli olsa da, etkin öğretmen eğitimlerini sisteme koyan MEB ve eğitimlere katılma için gerekli ortamı ve programı hazırlayan okulların işbirliği olmaksızın konuyu sadece öğretmen eğitimleri ile çözmek zor olabilir. Dolayısıyla, katılımcıların akran zorbalığı ile mücadelede MEB politikalarını ve okulların rolünü vurgulamadıkları söylenebilir.

4.1. Öneriler

Kız imam hatip okulu öğretmenlerinin akran zorbalığı konusundaki görüş ve önerilerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen veriler ve tartışılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

4.1.1. Politika Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Türkiye’de öğretmenlerin akran zorbalığı farkındalık programlarına ihtiyaç vardır. Akran zorbalığını önleme ve azaltmak için program geliştiriciler konu ile ilgili programlar hazırlamalı ve geliştirmelidirler. Hazırlanan ve geliştirilen programlara öğretmenlerin azami ölçüde katılabilmesi için MEB ve okul yönetimleri tarafından gerekli ortamlar sağlanmalı ve hizmet içi ek puan verme gibi teşvik edici unsurlar oluşturulabilir.

Ülke genelinde akran zorbalığı ile ilgili bir anlayış ve ortak tutum geliştirilebilmesi adına belirli gün ve haftalara ‘Akran Zorbalığı Haftası’ veya ‘Akran Zorbalığı Günü’ eklenerek bir farkındalık oluşturulabilir. Bu etkinliğin öğrencilerin ilgisini çekecek ve eğlendirici şekilde yapılması farkındalığın artırılmasına yardımcı olabilir.

Akran zorbalığı ile mücadele etmede etkin politikalar geliştirebil mek için YÖK ve MEB işbirliği ile gerek hizmet öncesi dönemde, gerekse hizmet içi dönemde öğretmen adayları ve öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenebilir. Söz konusu içerik hem eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarında, hem de öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde yer alabilir.

4.1.2. Program Geliştirmecilere Yönelik Öneriler

Pek çok öğrenci, öğretmen, veli ve okulu yakından ilgilendiren akran zorbalığı kavramını öğrenme ve etkin müdahale yollarını içeren eğitim programları geliştirilebilir. Söz konusu eğitim programında, kavramın yapısı ve içeriği ve önemi; türleri; cinsiyet, aile, sosyo-ekonomik yapı gibi akran zorbalığı ile ilişkilendirilebilecek sosyo-demografik değişkenler ve etkili baş etme ve önleme stratejileri gibi konular yer alabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış bu akran zorbalığı eğitim programına istekle katılmaları için gerekli ortamlar hazırlanabilir.

Program geliştirmeciler, öğretmen yetiştirme programlarında akran zorbalığı ve baş etme stratejileri ile ilgili eğitim programları geliştirebilir. Söz konusu eğitim programı

bağımsız seçmeli bir ders olabileceği gibi, ilişkili olabilecek bir ders içerisinde belirli üniteleri kapsayabilir.

MEB bünyesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler altında, öğretmenlere yönelik “akran zorbalığı eğitim programı” geliştirilebilir.

4.1.3. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin akran zorbalığı konusunda hizmetçi eğitimlerle ve zorbalıkla mücadele programları ile bilgi ve becerileri artırılabilir. Söz konusu beceriler içinde, öğretmenlerin kurban ve zorba öğrenciyi daha iyi tanıma ile ilgili yeterliliklerinin artırılması, akran zorbalığını anlama ile ilgili yeterliliklerinin artırılması ve akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin öğrenilmesi hedeflenebilir.

Kendini ifade etme yeteneği düşük, yalnız, içine kapanık, öfke yönetimi olmayan vb. risk durumundaki öğrenciler sınıflarda tespit edilerek takip edilmelidir. Bu öğrenciler kendilerini ifade etme becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklere yönlendirilebilir. Öğretmenler seyirci öğrencileri tanık oldukları zorbalık durumlarını kendilerine ve okul yönetimine bildirmeleri konusunda cesaretlendirebilirler.

Ailelerin akran zorbalığı konusunda farkındalık düzeyleri eğitimler ile artırılmalıdır. Veli ziyaretleri, okul kermesi gibi etkinliklerle bu konu ile ilgili bilgiler veliler ile paylaşılabilir.

4.1.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Alan yazında çoğunlukla akran zorbalığı ile ilgili nicel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Konunun daha derinlemesine araştırılabilmesi için çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu nitel araştırmalara ağırlık verilebilir.

Bu çalışma Kız İmam Hatip okullarına odaklanan bir çalışmadır. Diğer okul türlerinde akran zorbalığını belirlemede öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine odaklanan çalışmalar yapılabilir.

Kız imam hatip liselerinde akran zorbalığı ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelendiği bir araştırma yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- ABD Eğitim Bakanlığı El Kitabı, (2006). *Preventing bullying-a manual for schools and communities* 20.06.2022 tarihinde <https://archive.org/detail> adresinden ulaşılmıştır.
- Aihie, O. N. & Okei, O. V. (2022). Teachers' perception of peer bullying among secondary school students in benin city. *Rivers State University Journal of Education*, 25(1),180-188.
- Akbaba-Altun, S., Yerin Güneri, O. & Erdur Baker, Ö. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojileri çocukları ve gençleri nasıl etkiliyor? *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.
- Akca, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B., & Başak, B. E. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(2),17-30.
- Akman, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akpınar, A. & Akpınar, A. (2022). İlköğretim okullarında akran zorbalığına dair öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9),215-23.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akyol N. A., Yıldız, C. & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33(2),439-459.
- Albayrak, S. (2012). *Okulda uygulanan zorbalığı önleme programının zorbalığın azaltılmasında etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Alikaşifoğlu, M. & Ercan, O. (2007). Çocukluk çağında kabadayılık/zorbalık davranışları: hekimler açısından anlamı. *Türk Pediatri Arşivi*,42(1),19–25.
- Alsaker, F. (1993). Bully/victim problems in day-care centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans, LA. Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., H.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1),49-56.
- Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3),118-123.
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16, 2–52.

- Atatürk Üniversitesi ve HEGEM İş Protokolü, (2021). 22.07.2022 tarihinde https://birimler.atauni.edu.tr/insan-haklari-ve-siddetle-mucadele-bilincini-guclendirme-uygulama-ve-arastirma-merkezi/wp-content/uploads/sites/498/2020/07/02_ataturk_uni.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). O.D.T.Ü.S.B.E., Ankara, Türkiye.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Austin, V.L. & Sciarra, D.T. (2012). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Aypay, A., Durmuş, E. & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (1), 1-9.
- Bacanlı, F. & Çarkıt, E. (2020). Okullarda akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15-24.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Banzon-Librojo L.A., Garabiles M.R., & Alampay L.P. (2017). Relations between harsh discipline from teachers, perceived teacher support, and bullying victimization among high school students. *J Adolesc.* 57,18-22.
- Bari, E. (2020). İlkokullarda akran zorbalığını önleme stratejileri ve karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Bauman, S. & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying: two exploratory studies. *Journal of School Violence*, 4 (3), 49- 61.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula ilişkin özelliklerin rolü: bütüncül bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara., Türkiye.
- Bedel, A. & Güler, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı ve saldırganlığı açıklamada başa çıkma stratejilerinin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 105-121.
- Belsey, (2006). *Cyberbullying: an emerging threat to the always on generation*. 20.06.2022 tarihinde <https://cyberbullying.ca/> adresinden ulaşılmıştır.

- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). School violence in context culture, neighborhood, family, school, and gender. *Oxford Scholarship Online*, London. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001>.
- Benitez, J. L., García Berbén, A. B. & Fernández-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service teacher training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (1), 191-207.
- Bentley, K. M. & Li, A. K. (1996). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165.
- Berthold, K. A. & Hoover, J. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21, 65-78.
- Bidwell, N. (1997). The nature and prevalence of bullying in elementary schools. *SSTA Research Center Report No. 97-06*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan School Trustees Association.
- Bilgin, A. (2007). Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ: British Medical Journal*, 323(7311), 480-484.
- Boulton, M. J. & Smith P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-325.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87.
- Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., Pas, E.T., Larson, K.E. & Johnson, S.R. (2018). Coaching teachers in bullying detection and intervention. in: gordon, j. (eds) *Bullying Prevention and Intervention at School*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95414-1_4.
- Bridge B. (2010). *Zorbalık-mobbing bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri*, 2. Baskı. İstanbul, Beyaz Yayınları.
- Bryant J., Careth R. A. & Brown D. (1981). Television viewing and anxiety: An experimental examination. *Journal of Communication*; 31,418-21.
- Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul İlinde bir ilköğretim okulunda 6.-8. sınıflarda akran zorbalığı sıklığının araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carbone-Lopez, K., Esbensen, F. A. & Brick, B. T. (2010). Correlates and consequences of peer victimization: Gender differences in direct and indirect forms of bullying. *Youth violence and juvenile justice*, 8(4), 332-350.

- Carney, A. & Merrell, K. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22,364-382.
- Cenkseven-Önder, F. & Yurtal, F. (2008). Zorba, kurban ve olumlu özellikler taşıyan ergenlerin aile özelliklerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 805-832.
- Chen, J.-K. & Astor, R. A. (2009). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17.
- Christians, C. G. (2005). In qualitative research. *Sage Handb. Qualitative Research* 139, 139-164.
- Cole, Joanna C. M., Cornell, Dewey G. & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods, *Professional School Counseling*, 10962409, 9(4),305-319.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York, NY: Harper Collins.
- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Cooper, D. & Snell, J. L. (2003). *Bullying*. Educational Leadership, 22–25.
- Costello, E. J., Foley, D. L. & Angold, A. (2006). 10-year research update review: The epidemiology of child and adolescents psychiatric disorders: II. Developmental epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 8-25. doi:10.1097/01.chi.0000172552.41596.6f.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Open University Press: New York.
- Cowie, H. (2014). Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. *International Journal of Emotional Education*, 6(1), 26-32.
- Craig, K., Bell, D. & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 21-33.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577-582.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. doi:10.1177/0143034300211002
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.
- Currie C., Roberts C., Morgan A., Smith R., Settertobulte W., & Samdal O. (2004). People's health in context: International report from the hbsc survey. *Bullying, physical fighting and victimization*. Denmark: World Health Organization Library Cataloguing in Publication Data 134.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24 (1), 81-92.
- Çevlik Akar, P. (2013). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları ve müdahale stratejileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.

- Çınkır Ş. (2006). Okullarda kaba güç: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri, 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu Bildiri Özetleri*, İstanbul.
- Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G. & Irvin, M. J. (2022). Preservice teachers' knowledge and attitudes toward bullying: A systematic review. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543221094081>.
- Doğan A. & Yağmurlu B. (2010). Examining victimization in turkish schools. *European Journal of Educational Studies*, 2(1), 31- 37.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Dowling, M. J. & Carey, T. A. (2013). Victims of bullying: Whom they seek help from and why: An Australian sample. *Psychology in the Schools*, 50(8), 798-809.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbaca davranışların incelenmesi ve zorbalığı önleme tutumu geliştirmek için hazırlanan bir programın etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Drabman, R. S. & Thomas M. H. (1974). Does media violence increase children's toleration of real-life aggression? *Developmental Psychology*; 1, 418-21.
- Erk A.B. (2019). *Akran zorbalığı, okullarda akran zorbalığını önleme çalışmaları ve zorbalık döngüsündeki çocuklar için uygulamalar*. 1. Baskı. Kıbrıs: Ekinoks Yayınevi.
- Eroğlu Y. (2011). *Koşullu öz-değer, riskli internet davranışları ve siber zorbalık/mağduriyet arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Fekkes, M., Pijpers, F. M. I. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Fidan, T. & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 191-220.
- Fielder, R. O. (2006). *The perceived parent-child relationship and the effect on the child 's pattern of negative peer interactions*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Capella University, USA.
- Fleming, M., Towey, K. & Limber, S. P. (2002). Educational forum on adolescent health: Youth bullying. *American Medical Association*, Chicago.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack-Edstrom, L., MacKensie, E. P. & Broderick, C. J. (2005). Reducing play-ground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41, 479-491.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime is it. *Education and The Law*, 12(1), 9-29.
- Gaffney, H., Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14-31.

- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, Türkiye.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: the role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology, 44*(1), 51-65.
- Goryl, O., Neilsen-Hewett, C. & Sweller, N. (2013). Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood, 38*(2), 32-40.
- Gökkaya F. & Sütçü S. T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin zorbalık eğilimi ile empati düzeyleri arasındaki ilişkide aleksitiminin aracı rolü. *Gençlik Araştırmaları Dergisi; 6*(15),43-70.
- Gökler R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 511-537*.
- Gültekin, Z. & Sayıl, M. (2005). Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 8*(15), 47-61.
- Gültekin, Z. (2003). *Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, 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.
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research, 8*(1), 45-69.
- Hazler, R.J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, D.C: Accelerated Development.
- Heath, M. A., Dyches, T. T. & Prater, M. A. (2013). *Classroom bullying prevention, pre-k–4th grade: children's books, lesson plans, and activities*. CA: Linworth.
- Hektner, J. M. & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence, 32*(4), 516–536. <https://doi.org/10.1177/0272431611402502>.
- Holt, M. K. & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 121–139. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Horzum, M. B. & Ayas, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices, 10*(20), 139-159.
- Hughes, G. (2005). *The Relationship between bullying and achievement; a study of related school and family factors*. (Unpublished Master Thesis). The University of Calgary, Alberta, Canada.
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. & Warden, D. (2004). Help seeking amongst children and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 375 – 390.

- Irene W. & Peter K. S. (1993.) A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools, *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Irene, C. & Mona, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- Islam, S. B. (2019). *Teacher's perception on bullying in early-primary years*. (Unpublished Master Thesis). Brac University, Brac Institute of Educational Development, Bangladesh.
- İnan, H. Z. (2005). Okullarda çocuklar arası zorbalık. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 161-170.
- İnsan Hakları ve Şiddetle Sivil Mücadele Bilincini Güçlendirici Saha Aktörleri Yetiştirme Projesi, (2021). *Şiddetle sivil mücadele formatörlüğü*. 22.07.2022 tarihinde <https://birimler.atauni.edu.tr/insan-haklari-ve-siddet/wp-content/uploads/sites/498/2020/07/Sertifika-bilgi-5-.pdf> adresinden alınmıştır.
- İrfaner, S. (2009). *Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin görüşleri ve tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara, Türkiye.
- Jamal, F., Bonell, C., Harden, A. & Lorenc, T. (2015). The social ecology of girls' bullying practices: exploratory research in two London schools. *Sociol Health Illn*, 37(5):731-44.
- Jansen, P.W., Verlinden, M., Dommissie-van Berkel, A. Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F. C., Jansen, W. & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12(1), 494-494.
- Josephson Institute. (2012). *Report Card on the Ethics of American Youth* 22.06.2022 <https://b3vj2d40qhgsjw53vra221dq-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2014/02/ReportCard-2012-DataTables.pdf> adresinden alınmıştır.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
- Kalafat, F. (2018). *Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığı ve yönetici davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit, Türkiye.
- Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(1), 1-35.
- Kaltiala-Heino, R. & Rimpela, M. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-352.
- Kapıcı, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.

- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 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, 311–330. doi:10.1111/j.14678624.2010.01557.x
- Kartal H. (2009). The ratio of bullying and victimization among turkish elementary school students and its relationship to gender and grade level, *Social Science*, 20(2): 109-119.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1), 25-48.
- Kepenekçi, Y. & Çinkır, Ş. (2001). *Lise düzeyinde öğrenciler arasında kabagüç*. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye.
- Kılıç, S. (2010). *Akran istismarının ilköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları üzerindeki etkisi esenyurt ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- KiVa Program. (2022). 12.07.2022 tarihinde <https://www.kivaprogram.net/> adresinden ulaşılmıştır.
- Kobul, A. F., Karahan, D., Yavrutürk, A. R. & Köse N. (2022). Lise öğretmenlerinin ve öğrencilerinin zorbalık algılarının incelenmesi. *Mavi Atlas*, 10(1)2022: 151-181.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J.L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*. 72(1):134-51.
- Kocuk, M. (2022). İlkokul öğrencileri arasındaki akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 84-105.
- Korkutata, F. S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin akran zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küpel, H.D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikayeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Niğde, Türkiye.
- Laeheem K., Kuning M., McNeil, N. & Besag, V. E. (2009), Bullying in Pattani primary schools in southern Thailand. *Child Care Health Dev.*35(2):178-83.
- Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 11(1), 61-75.
- Lee, C. C. (2005). *Urban school counseling*. 10.06.2022 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/42732457> adresinden alınmıştır.
- Limper, Rob. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*. 26, 125-134.
- Lynn-Hawkins, D., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.

- Maier, M. (2013). *Homophobic bullying in catholic high schools: five us studies in heterosexism, authority, masculinity, and religion*. (Unpublished Master Thesis). 10.1007/978-94-007-5270-2_18.
- Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C. & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Selfreports from the front line. *Journal of School Violence*, 8, 136-158.
- MEB, (2009). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 23.07.2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08113955_eitimortamlarndaiddetinnlenmesiveazaltlmasgenelgesi.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- MEB, (2022, Temmuz). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim planı*. 10.07.2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2022_Plan.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- MEB. (2022, Mart). *Yeni eğitimlerimiz yayında*. 10.07.2022 tarihinde <https://oygm.meb.gov.tr/www/yeni-egitimlerimiz-yayinda/icerik/966> adresinden ulaşılmıştır.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Gianetti, E., Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Crossnational comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behaviour*, 23, 245-257.
- Menesini, E., Nocentini, A. & Palladino, B. E. (2012). Empowering students against bullying and cyberbullying: evaluation of an Italian peer-led model. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 314-320.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 91-106.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Murphy, H., & Tubritt, J. (2019). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 7(1), 17-23.
- Mynard, H. & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Nabuzoka, D., Ronning, J. A. & Handegård, B. H. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849-866.
- Nasheeda, A., Hassan, N. C. & Hassan, S. A. (2017). Relationships between bullies, victims and mental health issues among adolescents. *The Maldives National Journal of Research*, 5(1), 23-44
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D. & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 211-232.
- NCES. (2016). National center for educational statistics. 20.07.2022 tarihinde <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016144.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.

- Newman, M. L., Holden, G. W. & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28(3), 343–357.
- Nicolaides, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British journal of educational psychology*, 72(1), 105–118.
- Nishioka, V., Coe, M., Burke, A., Hanita, M., & Sprague, J. (2011). Student-reported overt and relational aggression and victimization in grades 3-8. *Issues and Answers Report*, 114, 1-42.
- Novocký, M., Dulovics, M., & Petřík, Š. (2021). Monitoring elementary school teachers' approaches to handling bullying among students. *The New Educational Review*, 65, 213-223.
- OECD (2017), Bullying, in *PISA 2015 results students' well-being*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264273856-12-en>.
- Oldenburg, B., Bosman, R. & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? a pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72.
- Olweus Bullying Prevention Program. (2003). Clemson University. 12.07.2022 tarihinde <https://olweus.sites.clemson.edu/index.php> sitesinden ulaşılmıştır.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross national perspective*. London and New York: Routledge.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell, Australia.
- Olweus, D., Solberg, M.A. & Breivik, K. (2018). Longterm school level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*, doi: 10.1111/sjop.12486.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 99-111.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence. *American Psychological Association*, Washington, DC.
- Örengül, A. C. & Sabuncuoğlu, O. T. (2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda akran örselemesi/zorbalık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 405-410.
- ÖSYM. (2018, Mayıs). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 10.07.2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden ulaşılmıştır.
- Öz, E. S. (2007). *İlköğretim 1. kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Özdiñer-Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim*, 39(184):218-227.
- Özdiñer-Arslan, S. (2008). *Lise öğrencilerinde özkavram ve aile ilişkisinin akran zorbalığına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Özgür, G, Yörükoğlu, G. & Arabacı L.B. (2011). Lise Öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2, 53-60.
- Pasin, S. (2017). *Okul öncesi 3-6 yaş arasında görülen akran zorbalığı konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, London
- Pekel-Uludağlı, N. & Uçanok Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/ kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 56, 77-92.
- PISA. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. 08.07.2022 tarihinde http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Piquero, A. R., Jennings, W. G. & Farrington, D. P. (2017). The importance of school attendance: findings from the cambridge study in delinquent development on the lifecourse effects of truancy. *Crime and Delinquency*, 63(5) 592–612.
- Pişkin, M. & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 44-66.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: akran zorbalığı. VII. *Ulusal PDR Kongresi*, Malatya, Türkiye.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 175-189.
- Psunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational Studies*, 36(2), 217-228.
- Rawlings, V. (2019). 'It's not bullying', 'It's just a joke': Teacher and student discursive manoeuvres around gendered violence. *British Educational Research Journal*, 45(4), 698-716.
- Rican, P., Klicperova, M. & Koucka, T. (1993). Families of bullies and their victims: A children's view. *Studia Psychologica*, 35, 261-266.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. & Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33(3), 263-284.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-622.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57–68
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on Bullying*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.

- Rigby, K. (2017). Exploring the gaps between teachers' beliefs about bullying and research-based knowledge. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(3), 165-175.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., & Calmaestra, J. (2019). Psychological predictors of bullying in adolescents from pluricultural schools: A transnational study in Spain and Ecuador. *Frontiers in Psychology*, 10, 1383.
- Roland, E.I. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Royse, D., Staton-Tindall, M., Badger, K. & Webster, J. (2009). Needs assessment. *Needs Assessment*. 1-160.
- Saarento, S. & Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205.
- Saldıraner, M. (2019) *Ortaokul yöneticilerinin bakış açısından okullarındaki akran zorbalığının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin, Türkiye.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Samara, M., & Smith, P. K. (2008). How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: Changes over the last decade. *Educational Psychology*, 28(6), 663-676.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among german students: age trends, gender differences and correlates. *Official Journal of The International Society for Research on Aggression*, 32(3), 261-275.
- School Standards framework Act. (1998). 04.06.2022 tarihinde <http://www.dfes.gov.uk> adresinden ulaşılmıştır.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38 (152), 735-748
- Seçer, S. (2014). *Akran zorbalığına uğrayan ergenlerin mağduriyet algılamaları ve kullandıkları başa çıkma stratejilerine grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Shetgiri R. (2013). Bullying and victimization among children. *Advances in Pediatrics*, 60(1):33-5.
- Siann, G. & Callaghan, M. (1993). Bullying: teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19 (4), 307-322.
- Silva M.A., Pereira B., Mendonça D., Nunes B. & Oliveira W.A. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *Int J Environ Res*

Public Health. 10(12):6820-31. doi: 10.3390/ijerph10126820. PMID: 24317387; PMCID: PMC3881143.

- Smith, P. & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. 5, 189-209. 10.1023/A:1022991804210.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings from a survey in english schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafssen, R. F. & Liefoghe (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119- 1133.
- Smith, P.K. & Brain, P. K. (2000). Bullying in scholls: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Sokol, N., Bussy, K. & Rapee, R. M. (2016). The impact of victims' responses on teacher reactions to bullying. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 55(1), 78-87.
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.
- Sourander, A., Helstela, L., Heleniurs, H. & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence- a longitudinal 8- year follow- up study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 873-881.
- Stapinski, L. A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R. M., Mahedy, L., Button, K. S., Lewis, G. & Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression & Anxiety*, 31(7), 574-582. doi:10.1002/da.22270
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Steinfeldt, J. A., Vaughan, E. L., LaFollette, J. R. & Steinfeldt, M. C. (2012). Bullying among adolescent football players: Role of masculinity and moral atmosphere. *Psychology of Men & Masculinity*, 13(4), 340.
- Strohmeier C., Hoffman, C., Stefenak E. & Spiel, C. (n.d.) *VSC Social Competence Program*. http://www.viscprogram.eu/wp-content/uploads/Infos-zum-WiSK-Programm_englisch.pdf. adresinden 12.07.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Suckling, A. & Temple, C. (2002). *Bullying: A whole-school approach*. London: Jessica Kingsley.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland, New Zealand: Oxford.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Swart, E. & Bredecamp, J. (2009). Non-physical bullying: exploring the perspectives of Grade 5 girl, *South African Journal of Education*, 29, 405-425.

- Şahan, B. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen ve öğrencilerinin şiddet olgusuna ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şahan, M. (2007). *Lise öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017), *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şengül, H.A., Cantürk, N., Cantürk, G. & Dağalp, R. (2012). Ankara 1. Çocuk Ağır Ceza Mahkemesi'nde akran istismarı nedeniyle yargılanan çocukların değerlendirilmesi. *Türk Pediatri Arşivi*, 47(4): 283-289.
- TALIS (2019). *2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. 08.07.2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10142823_TALIS_RAPORU-.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Taneri, P., Özlem, Y. & Akduman, N. (2021). Akran zorbalığını önlemek için hizmet-içi öğretmen eğitimi programı geliştirme çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 11(2), 147-166. <https://doi.org/https://doi.org/10.31704/ijocis.2021.008>
- Tani, F., Paul, S., Greenman, B., Schneider, H. & Manuela F. (2003). Bullying and the big five: a study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2),131-146.
- Tanrikulu, İ. (2020) Teacher reports on early childhood bullying: how often, who, what, when and where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489-501.
- Tintorer, J. (2004). Elementary teachers' perceptions of and responses to school bullying. *MAI* 43(01),107.
- Totan, T. &Yöndem, Z.D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2): 53-68.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of abnormal child psychology*, 43(1), 45-60.
- Turgut, A. (2005). *The relationship between bullying tendency, parental acceptance-rejection, and self-concept among seventh grade students*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- TÜBİTAK, Ankara Üniversitesi (2012) . *Öğretmen El Kitabı: Okullarda Şiddet ve Zorbalığın Önlenmesi*, 10.06.2022 tarihinde https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/56279/mod_resource/content/0/%C5%9Eiddet%20%C3%96%C4%9Fretmen%20El%20Kitab%C4%B1.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Uludağlı-Pekel, N. & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 56, 77-92.
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: global status report*. 01.04.2022 <https://en.unesco.org/news/new-unesco-report-school-violence-and-bullying-be-released-international-symposium-issue> adresinden alınmıştır.

- UNICEF (2018). *An everyday lesson end violence in schools*. 01.04.2022 tarihinde <https://www.unicef.org/documents/everyday-lesson-endviolence-schools> adresinden alınmıştır.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Journal of Theoretical Educational Science*;5(4):468-483
- Ünlü, A., Evcin, U., Yılmaz, H. B. & Dalkılıç, A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: Okul türlerinin karşılaştırılması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2).
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143.
- Walker, J. R. (2005). *Negative Peer Influence and Low Levels of Parental Involvement Variables Affecting Anger Leading to Violent Behavior in Adolescent Minority Males*. (Unpublished Doctoral Thesis). Regent University, USA.
- Wang, C. , Berry, B.& Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention, *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302, DOI: 10.1080/00405841.2013.829735
- Weinhold, B. K. (2003). Uncovering the hidden causes of bullying and school violence. *Counseling and Human Development*, 32, 1.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wolke D. & Lereya S.T. (2015). Long-term effects of bullying. *Arch Dis Child.*, 100(9), 879-85.
- Yaman, E., Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yavuz, A. (2019). *Aydın ili'nde ortaöğretim kurumlarında şiddet eğiliminin yordayıcıları ve şiddeti önleme eylem planı'nın işlevselliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, S. (2001). *The relationship of bullying, family environment and popularity*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35.
- YÖK, (2018). *Yüksek öğretim kurumu öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 22.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yurdakal, İ. H. & Soyuçok, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının şiddet gören öğrencilere yönelik alınacak önlemlere ve eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve düşünceleri. *Journal of World of Turks*, 8(2), 285-307.
- Yurtal, F. (2006). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. *I. Şiddet ve Okul Sempozyumu*, MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul, Türkiye.

6. EKLER

Ek 1. Akran Zorbalığına İlişkin Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım;

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Programında yüksek lisans yapıyorum. Okul öğretmenlerinin deneyimini esas alan kız imam hatip lisesinde akran zorbalığı olgusunu inceleyen bir tez araştırması sürdürüyorum. Araştırmaya veri toplayabilmek için danışman hocam ve ben bir görüşme formu hazırladık. Görüşme kapsamında elde edilen kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve açıklamalarınız sadece bu araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Okullarda akran zorbalığı olgusunu anlamak üzere hazırlanmış açık uçlu görüşme sorularına yanıt vermenizi rica ediyorum. İzin verirseniz bu görüşmenin daha rahat bir havada gerçekleşmesi ve konuşacaklarımızın eksiksiz biçimde araştırmada yer alması için konuşmaları bir ses kayıt cihazıyla kayıt altına almak istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce, konuyla ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Araştırmama verdiğiniz destek ve bilime sunduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Sevil ÇÖLMEKÇİ

Kız İmam Hatip Lisesi

Rehberlik Öğretmeni

Dr. Öğretim Üyesi Meltem ÇENGEL CHOVILLE

ADÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü

KİŞİSEL BİLGİLER

Görevi :

Cinsiyeti:

Yaşı:

Branşı:

Kıdem Yılı:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Biraz kendinizden bahseder misiniz? Kaç yıllık öğretmensiniz? Hangi okuldan mezun oldunuz? Nerelerde, hangi tür okullarda görev aldınız?
2. Akran zorbalığı deyince aklınıza ne geliyor? Nasıl tanımlar/açıklarsınız?
3. Okul yıllarınızda siz zorba/kurban/öğrenci olarak şahit oldunuz mu? Neler hissettiniz?
 - Akran zorbalığına maruz kalmanızın üzerinizdeki etkileri neler olmuştu? Bununla başa çıkabildiniz mi? Başa çıkabilmek için neler yaptınız? Biriyle paylaştınız mı?
 - O günleri düşündüğünüzde öğretmenlerinizden nasıl bir yaklaşım sergilemelerini isterdiniz?
4. Sınıf içinde akran zorbalığı ile ne sıklıkta karşılaşıyorsunuz?
5. Ne tür zorbalıklara rastlıyorsunuz?
6. Akran zorbalığı ile karşılaştığınızda zorbaya ve kurbanı karşı tutumunuz ne oluyor?
7. Sizce seyircilerin bu konudaki yeri ve önemi nedir?
8. Karşılaştığınız sizi en zorlayan/etkileyen zorbalık ile ilgili deneyim ne idi? Nasıl baş ettiniz? Neler yaptınız?
9. En sık karşılaştığınız zorbalık ile ilgili deneyim ne? Nasıl baş ediyorsunuz? Neler yaptınız?
10. Sizce okullarda akran zorbalığını etkileyen / belirleyen faktörler var mı?
 - Gözlemlerinize göre zorbalık yapanların ne tür ortak özellikleri var? (cinsiyet, SED, aile sosyo-ekonomik durum vb.
 - Kurban olanların ne tür ortak özellikleri var? (cinsiyet, SED, aile sosyo-ekonomik durum vb.)
 - Sizce okul türlerine göre akran zorbalığı sergileme türü değişiyor mu?
 - Sizce okul türlerine göre akran zorbalığı sergileme sıklığı değişiyor mu?

11. Akran zorbalığı konusunda sizce öğretmenlerin rolü nedir? Bu konu ile ilgili nasıl bir yaklaşım sergilemesi etkili olabilir?

12. Eğitim fakültesinde öğrenci iken akran zorbalığı ve baş etme stratejilerine ilişkin bir eğitim aldınız mı? Bu nasıl bir eğitimdi? Yeterli miydi?

13. Genel olarak meslektaşlarınıza baktığınızda bu durumlar ile nasıl baş ediyorlar? Size yeterliler mi? Eğer yeterli değillerse, onların yeterliliklerini arttırmak için ne yapılabilir?

14. Öğretmenlik yaparken bu konu ile ilgili herhangi bir eğitim/seminer aldınız mı? Etkili mi idi? Ne tür başlıklar var idi?

15. Okullarda akran zorbalığının önüne geçilmesi için sizce neler yapılmalı?

- Öğretmenler boyutunda
- Okul yönetimi boyutunda
- MEB politikası boyutunda
- 16. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek 2. Araştırma İzni

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2022-146785



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-74083975-605.01-45057702
Konu : Sevil ÇÖLMEKÇİ'nin
Araştırma İzni

04.03.2022

AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Araştırma İzinleri Genelgesi.
b) Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 10.02.2022 tarih ve E.135823 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda; Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Dr. Öğretim Üyesi Meltem ÇENGEL SCHOVILLE'nin danışmanlığını yaptığı Sevil ÇÖLMEKÇİ'nin "Öğretmen Perspektifinden Akran Zorbalığı" konulu tez çalışması için ilimiz Efeler İlçesi Şehit Orkun Alp Arslan Kız İmam Hatip Lisesinde görev yapan 35 öğretmen ile ekte belirtilen görüşme formlarının kullanılarak görüşme yapılması talebi, ilgi (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 Sayılı Genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup, inceleme sonucunda; çalışmanın 2021-2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde okul idaresinin gözetiminde, denetiminde ve uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Makamının 04/03/2022 tarih ve E-74083975-605.01-44956755 sayılı Olurları ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Seyfullah OKUMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

- Eki:
1-İlgi (b) yazı ve ekleri
2- Valilik Oluru (1 Adet)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Fatih YILMAZ - Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Şubesi

Telefon No : 0 (256) 215 10 28

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

E-Posta: yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr

İnternet Adresi: www.aydin.meb.gov.tr

Faks: 2562251268

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8357-faf4-3eb2-9b60-92a1 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Etik İzin Kurul Kararı

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2022-168014



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : E-84982664-050.01.04-168014
Konu : 2022/07-1 nolu karar (Sevil
ÇÖLMEKÇİ)

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Meltem ÇENGEL
Öğretim Üyesi

Danışmanlığını Dr.Öğr.Üy.Meltem ÇENGEL SCHOVİLLE'nin yürüttüğü Sevil ÇÖLMEKÇİ'ye
ait "Öğretmen Perspektifinden Akran Zorbalığı " başlıklı araştırma için 29.04.2022 tarih ve 2022/07
sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantımızda alınan 1 nolu karar ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Şerife AK
Kurul Başkanı

Ek:Karar Sureti

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSC6LEB33T

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5740&eD=BSC6LEB33T&eS=168014>

Adres:Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs Aytepe Mevkii 09010 Efeler/Aydın
Telefon:0256 214 20 23 Faks:0256 214 10 61
e-Posta:egitimetik@adu.edu.tr Web:site.adu.edu.tr/etikkurulu/eaek/
Kep-Adresi:adnanmenderesuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Yeliz BABACAN YAĞCI
Unvanı: Şef
Tel No: 3111



T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR NUMARASI
29.04.2022	07	I

KARAR I

Danışmanlığını Dr.Öğr.Üy.Meltem ÇENGEL SCHOVİLLE'nin yürüttüğü Sevil ÇÖLMEKÇİ'ye ait "Öğretmen Perspektifinden Akran Zorbalığı " başlıklı araştırmanın etik açıdan uygunluğu konusu görüşüldü.

Danışmanlığını Dr.Öğr.Üy.Meltem ÇENGEL SCHOVİLLE'nin yürüttüğü Sevil ÇÖLMEKÇİ'ye ait "Öğretmen Perspektifinden Akran Zorbalığı " başlıklı araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.