



**T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AKRAN ZORBALIĞININ OKUL VE SINIF YÖNETİMİNE YANSIMALARI**

**BEYZA NUR BULUT**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI**

**Şanlıurfa  
2026**



**T.C.  
HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AKRAN ZORBALIĞININ OKUL VE SINIF YÖNETİMİNE YANSIMALARI**

**BEYZA NUR BULUT**

**EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. ALİ CULHA**

**Şanlıurfa  
2026**

## TEŞEKKÜR

Bu tezin yazılması sürecinde sürekli fikirlerinden ve yönlendirmelerinden yararlandığım danışmanım Doç. Dr. Ali CULHA hocama, bilgi ve birikimlerinden istifade ettiğim Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan hocalarıma, fikir alışverişinde bulunduğum ve desteklerini hissettiğim dönem arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Ayrıca, bu süreçte manevi desteklerini sonuna kadar hissettiğim ailem ve arkadaşlarıma sonsuz sevgilerimi iletiyorum.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	iii
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	iv
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	3
1.2. Araştırmanın Problemi .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sınırlılıklar .....	5
1.5. Tanımlar .....	5
1.6. Sayıtlar .....	5
1.7. Kavramsal Çerçeve .....	5
1.7.1. Zorbalık .....	5
1.7.2. Zorbalık ve Şiddet .....	7
1.7.3. Zorbalık Türleri .....	8
1.7.4. Zorbalığın Nedenleri .....	9
1.7.4.1. Bireysel Faktörler .....	10
1.7.4.2. Psikolojik Nedenler .....	10
1.7.4.3. Fiziksel Nedenler .....	10
1.7.4.4. Ailesel Nedenler .....	11
1.7.4.5. Çevresel Nedenler .....	12
1.7.4.6. Akran İlişkilerinden Kaynaklanan Nedenler .....	13
1.7.4.7. Okul ve Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler .....	14
1.7.5. Zorbalık ve Cinsiyet .....	15
1.7.6. Zorba, Kurban ve Zorba-Kurban Özellikleri .....	15
1.7.6.1. Zorba .....	15
1.7.6.2. Kurban .....	16
1.7.7. Okullarda Akran Zorbalığı .....	19
1.7.8. Okullarda Akran Zorbalığı ve Sınıf Yönetimi .....	21
1.7.9. Okullarda Akran Zorbalığı ve Okul Yönetimi .....	22
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR .....	24
3. GEREÇ VE YÖNTEM .....	27
3.1. Araştırmanın Modeli .....	27
3.2. Katılımcılar .....	27
3.3. Verilerin Toplanması .....	29
3.4. Veri Toplama Aracı .....	29
3.5. Verilerin Analizi .....	30
3.6. İnanırlılık .....	31
4. BULGULAR .....	32
4.1. Karşılaşılan Zorbalık Türleri .....	32
4.2. Akran Zorbalığı ile Mücadele .....	36
4.3. Sınıf Yönetimine Yansımalar .....	44
4.4. Okul Yönetimine Yansımalar .....	49
5. TARTIŞMA .....	53
6. SONUÇLAR .....	63
7. ÖNERİLER .....	64
7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler .....	64
7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	64
KAYNAKLAR .....	65
ÖZGEÇMİŞ .....	72
EKLER .....	73

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### AKRAN ZORBALIĞININ OKUL VE SINIF YÖNETİMİNE YANSIMALARI

BEYZA NUR BULUT

HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

Tez Danışman: Doç. Dr. ALİ CULHA

Yıl: 2026, Sayfa : 74

Akran zorbalığı, öğrencilerin fiziksel, sözel, duygusal veya sosyal yollarla birbirlerine zarar verdikleri tekrarlayan olumsuz davranış biçimlerini ifade eder. Okullarda oldukça yaygın görülen bu durum, yalnızca mağdur olan öğrencilerin psikolojik ve akademik gelişimlerini olumsuz etkilemekle kalmaz; aynı zamanda sınıf ortamının güvenliğini, öğrenme iklimini ve genel okul iklimini de tehdit eder. Bu nedenle akran zorbalığı, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde ele alınması gereken ciddi bir eğitim sorunudur. Öğrenciler arası ilişkilerin niteliği, okul kültürü ve öğretmen müdahaleleri bu problemin ortaya çıkışında ve sürdürülmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine yansımalarını okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözünden incelemektir. Araştırma, nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiş olup temel nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri, 22 öğretmen ve 15 okul yöneticisi ile birebir ve yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemleri doğrultusunda önce kodlanmış, ardından bu kodlar belirli temalar altında kümelenecek içerik analizi yapılmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler akran zorbalığını; kendi yaş grubuna sistemli ve planlı şekilde uygulanan fiziksel, sözel ve psikolojik şiddet ile baskı olarak tanımlarken, okul yöneticileri ise akran zorbalığını; fiziksel, duygusal, psikolojik şiddet, baskı, güç gösterisi ve sözel şiddet olarak tanımlamışlardır. Katılımcı öğretmenler, zorbalığın sınıf yönetimine etkileri hakkında; ders akışını olumsuz etkilediğini, sınıf düzenini bozduğunu, motivasyonu düşürdüğünü ve olumsuz bir sınıf atmosferi oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ise, akran zorbalığının okul yönetimi açısından olumsuz etkilerinden söz ederek; okul düzeninin bozulduğunu, veli, öğretmen ve öğrenci şikayetlerinin arttığını, devamsızlık sorununun ortaya çıktığını ve bununla birlikte akademik başarısızlığın gözlemlendiğini, tüm bu unsurların okul ikliminde negatif bir atmosfer yarattığını belirtmişlerdir. Hem öğretmenler hem de okul yöneticileri, karşılaştıkları zorbalık türleri arasında fiziksel ve sözel zorbalığın yanı sıra; dış görünüş, etnik köken ve maddi durum temelli zorbalığa da değinmişlerdir. Araştırma sonucunda, akran zorbalığının birçok boyutu olduğu görülmektedir. Akran zorbalığının, yalnızca öğrenciler arasında yaşanan bireysel bir sorun değil; sınıf ve okul yapısını etkileyen çok yönlü bir problem olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini geliştirerek, rehberlik servisiyle iş birliği yapmaları ve ortak stratejiler oluşturmaları önerilebilir. Öğrencilerde empati ve iletişim becerilerini artıracak sosyal-duygusal öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir. Okul yöneticileri ise önleyici politikalar geliştirerek etkili iletişim ve ortak sorumluluk kültürü oluşturabilir.

**ANAHTAR KELİMELELER:** Akran zorbalığı, Okul Yönetimi, Sınıf yönetimi, Akran ilişkileri, Okul Zorbalığı, Şiddet

**ABSTRACT**

**MASTER THESIS**

**THE REFLECTION OF PEER BULLYING ON SCHOOL AND CLASSROOM  
MANAGEMENT**

**BEYZA NUR BULUT**

**HARRAN UNIVERSITY  
INSTITUTE OF GRADUATE EDUCATION  
EDUCATIONAL ADMINISTRATION DEPARTMENT**

**Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. ALİ CULHA**

**Year: 2026, Page : 74**

Peer bullying refers to repeated negative behaviors through which students harm one another physically, verbally, emotionally, or socially. This phenomenon, which is quite common in schools, not only negatively affects the psychological and academic development of the victims but also threatens the safety of the classroom environment, the learning climate, and the overall school atmosphere. Therefore, peer bullying is a serious educational issue that must be addressed at both individual and institutional levels. The nature of peer relationships, school culture, and teacher interventions play a decisive role in the emergence and persistence of this problem. The aim of this study is to examine the reflections of peer bullying on school and classroom management from the perspectives of school administrators and teachers. The research was conducted using qualitative methods and was designed with a basic qualitative research pattern. The data were collected through semi-structured, face-to-face interviews with 22 teachers and 15 school administrators. The data were coded in line with qualitative data analysis procedures, and these codes were then grouped under specific themes and analyzed through content analysis. According to the findings, teachers defined peer bullying as systematic and planned physical, verbal, and psychological violence and pressure applied to peers of the same age group. School administrators, on the other hand, described peer bullying as including physical, emotional, and psychological violence, pressure, displays of power, and verbal aggression. Regarding the impact of bullying on classroom management, participating teachers stated that it negatively affects the flow of lessons, disrupts classroom order, lowers motivation, and creates a negative classroom atmosphere. School administrators also noted that peer bullying has detrimental effects on school management, citing disruptions in school order, an increase in complaints from parents, teachers, and students, rising absenteeism, and a decline in academic achievement, all of which contribute to a negative school climate. Both teachers and administrators mentioned not only physical and verbal bullying but also bullying based on appearance, ethnicity, and socioeconomic status. The findings of the study indicate that peer bullying is a multifaceted issue. Peer bullying is understood not merely as an individual problem occurring between students, but as a multifaceted issue that affects the structure and functioning of both the classroom and the school. Therefore, it can be recommended that teachers enhance their classroom management skills, collaborate closely with guidance and counseling services, and develop shared strategies. Social-emotional learning activities aimed at improving students' empathy and communication skills may also be implemented. School administrators, in turn, can establish preventive policies and foster a culture of effective communication and shared responsibility.

**KEYWORDS:** Peer bullying, School Management, Classroom management, Peer relationships, School bullying, Violence

## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki ilişki (Olweus, 1999). .....	8
---	---

## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1.	Zorba ve kurban aileleri .....	12
Çizelge 1.2.	Zorba ve kurban özellikleri .....	18
Çizelge 3.1.	Öğretmenlere ait demografik bilgiler .....	27
Çizelge 3.1.	Okul yöneticilerine ait demografik bilgiler .....	28
Çizelge 4.1.	Okullarda Karşılaşılan Zorbalık Türleri .....	32
Çizelge 4.1.	Akran Zorbalığı ile Mücadele .....	36
Çizelge 4.1.	Akran Zorbalığının Sınıf Yönetimine Yansımaları .....	44
Çizelge 4.1.	Akran Zorbalığının Okul Yönetimine Yansımaları .....	49

## 1. GİRİŞ

Zorbalık yaygın olarak modern bir olgu ya da terim gibi anlaşılrsa da, insanlık tarihinin başlangıcından beri var olan bir olgudur, insan ilişkilerinin bir parçası olarak tarih boyunca var olmuştur. Antik çağlardan beri, güçlünün zayıfa karşı kötü muamelede bulunması veya zayıfı kontrol etme arzusunun bir ifadesi olarak varlığını sürdürmüştür. Genellikle fiziksel güç kullanarak veya sosyal statü, cinsiyet, ırk, din veya diğer farklılıklar temelinde ayrımcılık yaparak gerçekleşmiştir (Çevlik, 2013). Zorbalık, savunmasız bireylere yönelik olarak uzun bir zaman dilimine yayılan fiziksel, sözel ya da ilişkisel saldırganlık biçimlerinde ortaya çıkan küresel bir sorundur (Olweus, 2012). Genellikle mağdurun fiziksel güç, sayı üstünlüğü ya da psikolojik direnç bakımından zorbalıkla eşit olmadığı bir ilişki biçiminde gerçekleşir. Dolayısıyla, eşit güçte bireyler arasında yaşanan çatışmalar zorbalık kapsamında değerlendirilmemektedir. Zorbalık davranışları çok boyutlu olup; fiziksel (saldırı, çelme takma, eşyaya zarar verme), sözel (hakaret, lakap takma), ilişkisel (dedikodu yayma, dışlama) ve siber zorbalık (dijital araçlar yoluyla taciz) gibi farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Salmivalli, 2010).

Akran zorbalığı ise bireyin fiziksel ya da psikolojik açıdan kendini savunmakta zorlandığı durumlarda maruz kaldığı sistematik saldırganlık biçimidir. Bu tür davranışlar, tekrarlayıcı olmak ve güç dengesizliğine dayanmak üzere iki temel özellikte ayırt edilir (Olweus, 2012). Eğitim ortamlarında da yaygın olarak gözlemlenen ve sıkça artan, pek çok öğrenciyi etkileyen bireysel, toplumsal ve eğitsel bir problem olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, zorbalığa karışan öğrencilerin bireysel özelliklerini, zorbalığın zihinsel sağlık ve akademik başarı üzerindeki olumsuz etkilerini ve çeşitli önleme stratejilerinin etkinliğini ortaya koymaktadır (Bkz. Cross vd., 2012; Hong ve Espelage, 2012; Salmivalli, 2010). Bununla birlikte öğretmen müdahalelerinin başarısını araştırmak, öğrencilerin daha etkili biçimde desteklenmesini sağlamak, onların güven duygusunu artırmak ve okul çapında uygulanabilecek müdahale programlarının geliştirilmesine katkıda bulunmak kritik öneme sahiptir (Espelage vd., 2012; Menesini ve Salmivalli, 2017).

Akran zorbalığı, okul ortamlarında öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik gelişimlerini olumsuz etkileyen ciddi bir problem olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, desteklendiği ve sağlıklı ilişkiler kurabildikleri bir öğrenme ortamı oluşturmak; yalnızca öğretmenlerin değil, okul yöneticileri, psikolojik danışmanlar ve tüm okul personelinin ortak sorumluluğundadır. Okul personelinin zorbalıkla ilgili tutumları, bu davranışların

okul kültüründe nasıl yer bulacağını doğrudan etkileyebilmektedir. Zorbalığı büyüme sürecinin doğal bir parçası olarak gören ya da zamanla azalacağını düşünen bir yaklaşım, bu tür davranışların görmezden gelinmesine ve dolaylı olarak pekişmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla, okulda meydana gelen zorbalık olaylarının etkili biçimde ele alınması, ancak tüm personelin ortak ve bilinçli bir çaba göstermesiyle mümkün olabilir (Pişkin, 2002). Ne yazık ki bazen öğretmen ve yöneticiler, sınıf veya okul ortamında gerçekleşen zorbalık olaylarını fark edememekte ya da fark etmelerine rağmen gerekli müdahaleyi yapmamaktadırlar. Bu durum, saldırgan tutumların daha yaygın ve görünür hale gelmesine zemin hazırlamaktadır (Doğan, 2010). Kartal ve Bilgin (2009), öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede büyük sorumluluklar üstlendiklerini, ancak bu alanda geliştirilen programlara karşı en büyük direncin de yine öğretmen ve diğer okul personelinden geldiğini belirtmektedir. Bu direncin aşılması için öğretmenlerin zorbalık konusunu derinlemesine kavramaları ve müdahale becerileriyle donatılmaları gerekmektedir.

Akran zorbalığı, eğitim ortamlarında giderek artan bir sorun olarak dikkat çekmekte ve bu alanda birçok çalışma yapılmaktadır. Ancak mevcut araştırmaların önemli bir kısmı, zorbalığın sadece bireysel düzeydeki etkilerine odaklanmaktadır. Akran zorbalığının okul yönetimi ve sınıf yönetimi bağlamındaki yansımaları ise henüz ele alınmamıştır. Literatürde zorbalığın tanımlanması, türleri, nedenleri ve etkileri üzerine yoğunlaşan çok sayıda araştırma olsa da, zorbalığın okul yönetimi ve sınıf yönetimi süreçlerine etkileri konusunda yeterli çalışma bulunmamaktadır. Mevcut araştırmalar, daha çok zorbalığı tanımlamakta ve etkilerinin ortaya konması ile sınırlı kalmaktadır. Çalışmaların çoğunluğu, zorbalığı sadece öğrenciler veya öğretmenler perspektifinden incelemekte; okul yöneticileri, rehberlik hizmetleri ve ailelerin görüşlerine yeterince yer vermemektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin yaşadığı akran zorbalığı, çeşitleri ve gözlenme sıklığı, zorbalığa neden olan faktörler, öğretmenlerin zorbalıkla baş ederken izledikleri yollar üzerine odaklanmış ve akran zorbalığını önlemek için aile eğitimleri düzenlenmesini, okul rehberlik servisinin daha aktif olmasını ve öğrencileri sosyal aktivitelere yönlendirme, sınıf öğretmenleri işbirlikli öğrenmeye önem vererek zorbalığa eğilimli öğrencileri grup çalışmalarına ve sosyal faaliyetlere yönlendirme, öğretmenlerin sınıflarında zorbalıkla daha az karşılaşmalarına yardımcı olmak amacıyla Sınıf Yönetimi profilleri ile ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmaları gerektiği gibi bazı öneriler verilmiştir. (Çankaya, 2011; Kutlu ve Karaca, 2021; Üstün ve Şenyer, 2022)

Yurtal ve Yaşal, 2018). Bu çalışmada ise zorbalığın okul ve sınıf yönetimi üzerindeki çok boyutlu yansımalarını ortaya koyarak, eğitim ortamlarının daha

sağlıklı ve güvenli hale getirilmesine katkı sağlama potansiyeli barındırmaktadır. Ayrıca, çalışma uygulamaya dönük bulgular sunarak hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için rehberlik edecek nitelikte öneriler geliştirilmesine imkân sağlayabilir. Böylece, zorbalığın yalnızca bireysel değil, yönetsel ve yapısal boyutlarıyla da ele alınması sağlanarak, daha etkili müdahale ve önleme politikalarının geliştirilmesine bilimsel temel oluşturabilir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine yansımalarını öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okullarda karşılaşılan akran zorbalığı türleri nelerdir?
2. Öğretmen ve okul yöneticileri karşılaştıkları akran zorbalıkları ile nasıl mücadele etmektedirler?
3. Akran zorbalığının sınıf yönetimine yansımaları nasıldır?
4. Akran zorbalığının okul yönetimine yansımaları nasıldır

### 1.2. Araştırmanın Problemi

Okul ortamı, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edindikleri bir alan değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin de şekillendiği önemli bir yaşam alanıdır. Bununla birlikte, bu ortam zaman zaman çeşitli tehdit ve risk unsurlarını da içinde barındırabilmektedir. Bu tehditlerden biri olan akran zorbalığı, günümüzde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde birçok araştırmanın konusu olmuş; birey üzerinde yarattığı kısa ve uzun vadeli etkiler nedeniyle eğitim politikalarının öncelikli sorun alanlarından biri haline gelmiştir. Akran zorbalığı, öğrencilere yönelik tekrarlayıcı ve kasıtlı zarar verme davranışlarını içermekte olup hem mağdur hem de zorba açısından çok yönlü olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Nitekim zorbalığa maruz kalan öğrenciler yalnızca fiziksel ve duygusal anlamda zarar görmekte kalmamakta, aynı zamanda bu deneyimlerin etkilerini ergenlik dönemine ve hatta yetişkinliğe kadar taşıyabilmektedirler (Kochenderfer ve Ladd, 1996). Bu bağlamda, zorbalık mağdurlarında özgüven kaybı, okuldan kaçınma davranışları, akademik başarıda düşüş ve sosyal izolasyon gibi ciddi problemler

gözlemlenmektedir. Diğer yandan, zorba davranışlarda bulunan öğrencilerin de uzun vadeli risklerle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Güç ve üstünlük kurma isteğiyle hareket eden bu bireyler, empati yoksunluğu ve sosyal ilişkilerde bozulma gibi gelişimsel sorunlar yaşayabilmekte; bu durum ise ilerleyen yaşlarda antisosyal davranışlara ve suç eğilimlerine zemin hazırlayabilmektedir (Besag, 1989; Farrington, 1993; Rigby, 1996). Dolayısıyla, okulların yalnızca bilgi aktarımı yapılan yapılar olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissettikleri, destekleyici ve kapsayıcı öğrenme ortamları sunmaları büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, sağlıklı bir okul ikliminin inşası, hem okul yönetimi hem de sınıf yönetimi süreçlerinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilebilmesi için, eğitim ortamının güvenli, adil ve katılımcı biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

Akran zorbalığı, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyen ciddi bir okul sorunu olmakla birlikte, bu sorunun önlenmesi ve etkilerinin azaltılması sürecinde öğretmenler ve okul yöneticileri kilit role sahiptir. Etkili bir müdahale, ancak bu iki temel aktörün bilinçli, iş birliğine dayalı ve tutarlı eylemleriyle mümkün olabilir. Çünkü hem sınıf hem de okul yönetimi, öğrencilerin günlük yaşantılarının en çok zaman geçirdikleri düzlemleri organize eden yapılar olarak öne çıkmaktadır (Başar, 2017; Bursalıoğlu, 2015). Öğretmenler, öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunan, sınıf içi dinamikleri yöneten ve öğrenci davranışlarını gözlemleyebilen en önemli okul personelidir. Bu nedenle, öğretmenlerin zorbalık davranışlarını fark edebilecek duyarlılığa sahip olmaları, zamanında ve uygun müdahalelerde bulunmaları hayati öneme sahiptir. Araştırmalar, öğretmenlerin pasif ya da görmezden gelen tutumlarının, zorbalık davranışlarının okul kültürü içinde normalleşmesine neden olabileceğini ortaya koymaktadır (Doğan, 2010). Okul yöneticileri ise okul politikalarını belirleyen, öğretim süreçlerini yönlendiren ve uygulamaların sürekliliğini sağlayan kişiler olarak, zorbalıkla mücadelede stratejik bir konuma sahiptir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Okullarda yaşanan akran zorbalığı, öğrencilerin okula güven ve aidiyet duygusunu zedelediğinden; okula karşı tutum, akademik başarı ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin okula karşı tutumunu, akademik ve sosyal başarısını olumsuz etkileyen akran zorbalığı üzerinde durulması gereken bir konudur. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle zorbalığın tanımları, türleri ve sonuçları gibi konulara yoğunlaşmıştır ve genelde yalnızca öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu çalışma ise akran

zorbalığının sınıf ve okul yönetimine yansımalarını ortaya koyması bakımından önceki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Önceki çalışmalardan Yıldırım (2012), akran zorbalığını literatür çalışması şeklinde ele almıştır; Çarkıt ve Bacanlı (2020) ise ilkokullarda ve ortaokullarda yaşanan akran zorbalığını öğretmen görüşlerine göre inceledikleri bir çalışma yürütmüştür. Yine Şahin ve Aral (2023) da öğretmen ve öğrencilerden veri toplayarak, ergenlerin akran zorbalığı algıları ile öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının analiz edilmesini hedefledikleri bir çalışma yürütmüştür. Mevcut çalışma akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine yansımalarını ortaya koyarak eğitim yönetimi literatürüne spesifik bir katkı yapmak iddiasındadır. Çalışma bu yönüyle özgün ve eğitim yönetimi alanı için önemli bir adım olarak görülebilir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın katılımcıları, Şanlıurfa’da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir.

#### 1.5. Tanımlar

- **Akran Zorbalığı:** Bir bireyin kendi yaş grubundan başka bir bireye fiziksel, sözel, sosyal ya da duygusal zarar vermesidir (Olweus, 1993).
- **Okul Yönetimi:** Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere, okulun insan gücünü, maddi kaynaklarını, zamanını ve fiziksel çevresini planlayan, organize eden, yönlüten, eşgüdümleyen ve denetleyen bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2015).
- **Sınıf Yönetimi:** Öğretmenin sınıf ortamını etkili biçimde düzenleyerek öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımını en üst düzeye çıkarmayı, öğrenmeyi engelleyen davranışları en aza indirmeyi ve olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmayı amaçladığı bir yönetim sürecidir (Başar, 2017).

#### 1.6. Sayıtlar

- Katılımcıların akran zorbalığı ile ilgili yeterli gözlem ve deneyimlerinin olduğu varsayılmıştır.
- Bu araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcıların tüm sorulara samimi bir şekilde cevap verdiği varsayılmıştır.

#### 1.7. Kavramsal Çerçeve

##### 1.7.1. Zorbalık

Zorbalık terimi ilk olarak İskandinav araştırmacılar tarafından kullanılmaya

başlanmıştır. 1969 yılında kaleme aldığı ve büyük ün kazanan makalesinde Heinemann, “mobbing” diye bahsettiği bir durumu ele almıştır (Roland, 1994). Bir tıp doktoru olan Heinemann, mobbing ifadesini, hayvanlar arasında farklı olan hayvana karşı yapılan kitlesel saldırıyı ifade etmek için kullanan Konrad Lorenz’den ödünç almıştır. Elbette bu terim zorbalık davranışlarını tam anlamıyla karşılamamaktadır; ancak makale çok büyük bir ilgiyle okunduğundan, çok sayıda araştırmacı çalışmalarına bu makaleden ilham alarak başlamıştır. İlerleyen zamanlarda Norveçli araştırmacı Dan Olweus’un araştırmalarıyla zorbalık konulu çalışmalar büyük ölçüde hız kazanmıştır. Norveç’ten sonra, diğer Avrupa ülkelerinde İngiltere’de Stephensen ve Smith (1989), Sharp ve Smith (1994); İspanya’da Barrio vd. (2008); Amerika’da Espelage ve Swearer (2004), Orpinas ve Horne (2006); Kanada’da Atlas ve Pepler (1998); Avustralya’da Rigby ve Slee (1991); Türkiye’de ise Karaman ve Kepenekçi (2003), Pişkin (2002, 2010), Koç (2006) gibi araştırmacılar geniş ve farklı araştırmalara yön vermişlerdir. Zorbalık terimini açıklamaya çalışan bütün bu araştırmacılar, Olweus’un tanımından yola çıkarak zorbalık davranışlarını anlamaya ve bu tanıma yeni boyutlar eklemeye çalışmışlardır (Çevlik, 2013).

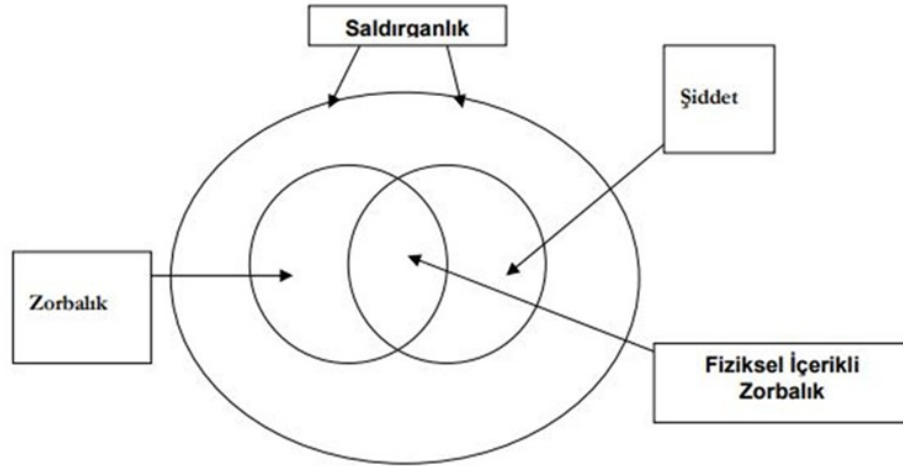
Olweus (1993), zorbalığı; bir bireyin, bir ya da birden fazla kişi tarafından kasıtlı ve tekrar eden olumsuz davranışlara maruz kalması ve bu durum karşısında kendini savunmakta güçlük çekmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tür davranışlar genellikle taraflar arasında belirgin bir güç dengesizliğinin bulunduğu ilişkilerde ortaya çıkar ve zorba birey ya da bireyler, zaman içerisinde mağdura zarar vermeyi amaçlayan eylemlerini sürdürür. Roland (1989) ise birey ya da bir grubun, kendini savunmakta zorlanan bir kişiye karşı belirli bir zaman dilimi boyunca uyguladığı psikolojik ya da fiziksel şiddet biçimi olarak tanımlamaktadır. Ona göre zorbalık, yalnızca bireysel ya da yerel bir sorun değil; kültürler ve ülkeler arasında farklı biçimlerde görülebilen evrensel bir olgudur. Bu nedenle, zorbalıkla ilgili çalışmalarda uluslararası bir bakış açısı benimsenmesi, konuya daha kapsamlı ve etkili çözümler üretilebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Besag’a (1989) göre zorbalık, yalnızca bireyler arasında değil; bireyden gruba, gruptan bireye ya da gruplar arası gerçekleşebilen çok yönlü bir saldırganlık biçimidir. Zorbalık, genellikle belirli bir güç konumunda bulunan kişi ya da grupların, kendilerini savunma kapasitesi sınırlı olan bireylere karşı sistematik ve tekrar eden fiziksel, psikolojik, sosyal ya da sözel saldırılar gerçekleştirilmesiyle tanımlanır. Bu tür davranışların temel amacı, zorba kişi ya da grupların kendi çıkarları veya duygusal tatminleri doğrultusunda karşı tarafa zarar vermek, acı çektirmektir. Her ne kadar zorbalık, günümüzde sıkça kullanılan ve modern bir kavram gibi görünse de,

kökenleri insanlık tarihinin başlangıcına kadar uzanan kadim ve karmaşık bir olgudur. Zorbalık, tarihsel süreçte insan ilişkilerinin ayrılmaz bir parçası olmuş; bireyler veya gruplar arasındaki güç dengesizliklerinin bir sonucu olarak farklı şekillerde kendini göstermiştir. Antik dönemlerden itibaren, güçlü olanın güçsüz üzerindeki baskı ve tahakküm kurma çabası, zorbalığın temel dinamiklerinden biri olmuştur. Zorbalık, tarih boyunca yalnızca fiziksel üstünlük yoluyla değil; sosyal statü, cinsiyet, etnik köken, din ya da benzeri farklılıklar üzerinden yapılan ayrımcılık biçiminde de ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla zorbalık, yalnızca bireyler arası bir sorun değil; aynı zamanda toplumun sosyal yapısıyla da yakından ilişkili, tarihsel bir olgudur (Çevlik, 2013).

### 1.7.2. Zorbalık ve Şiddet

Zorbalık ve şiddet ne kadar bir bütün olarak algılansa ve şiddet ile zorbalık aynı terimmiş gibi düşünülse de, zorbalık şiddetin bir çeşididir. Dolayısıyla her zorbalık bir şiddettir; fakat her şiddet bir zorbalık değildir (Çevlik, 2013). Zorbalık da bir şiddet türü olmakla birlikte, herhangi bir davranışın zorbalık olarak adlandırılabilmesi için sadece “saldırganlık” niteliği taşıması yeterli değildir. Aynı zamanda bireyler arasında “eşit olmayan güç ilişkisinin olması”, “süreklilik” niteliği taşıması ve “kasıtlı” olarak yapılması gibi özelliklere de sahip olması gerekmektedir (Olweus, 1999). Mesela fiziksel veya zihinsel açıdan birbirine denk bireylerin tartışması ya da kavga etmesi saldırganlık özelliğine sahiptir; fakat zorbalık olarak adlandırılmaz. Ama süreklilik özelliği taşıyorsa da, belirli bir şiddet düzeyinde ortaya çıkan saldırganca davranışların da zorbalık şeklinde adlandırılabileceği söylenmektedir (Gökler, 2009).

Zorbalık veya mağduriyet terimlerinin, yaklaşık olarak aynı güçte (fiziksel veya psikolojik) iki kişinin kavga etmesi veya tartışması durumunda kullanılmadığı (veya kullanılmaması gerektiği) vurgulanmalıdır. Olweus, zorbalık teriminin kullanılabilmesi için ortada bir güç dengesizliği (asimetrik bir güç ilişkisi) olması gerektiğini vurgular: Olumsuz eylemlere maruz kalan kişi kendini savunmakta güçlük çeker ve tacizci ya da tacizciler karşısında bir nevi çaresizdir. Şiddet, bir bireyin fiziksel olarak ya da herhangi bir nesne aracılığıyla başka bir bireyi yaralaması ya da zarar vermesidir (Olweus, 1999). Özünde şiddet de bir saldırganlık biçimidir ve temel özelliği ise “fiziksel gücün kullanımına” dayandırılmasıdır. Şiddetin, zorbalık ve saldırganlıkla ortak yönleri olmasının yanı sıra kendine özgü özellikleri de bulunmaktadır.



**Şekil 1.1.** Saldırıcılık, şiddet ve zorbalık arasındaki ilişki (Olweus, 1999).

Şekil 1 incelendiğinde, saldırıcılığın hem şiddeti hem de zorbalığı kapsayan genel bir kavram özelliği taşıdığı dikkat çekmektedir. Şiddet ve zorbalığın kesiştiği noktalar olduğu gibi, farklılaştığı noktalar da bulunmaktadır. Zorbalığın fiziksel kapsamda ortaya çıktığı hususlar (ısıırma, yumruk atma, tekme atma vb.) aynı şekilde “şiddet” olarak nitelendirilmektedir. Fakat zorbalık yalnızca fiziksel olarak meydana gelmez ve bu açıdan da şiddetten farklı bir boyut kazanır. Örneğin; dalga geçme, lakap takma, alay konusu yapma, sinirlendirme, iftira atma, dâhil etmeme ve benzeri zorbalık türleri de bir çeşit saldırıcılık olmasına rağmen şiddet olarak nitelendirilmezler. Aynı şekilde, çoğu şiddet davranışı da zorbalık olarak nitelendirilemez. Mesela aynı güçte olan öğrencilerin birbiriyle ettiği kavgalarda, öğrencilerin birbirlerine zarar vermesi bir şiddet davranışıdır; fakat zorbalık değildir. Çünkü Olweus’un da dediği gibi, zorbalık güçlerin eşit olmamasını gerektirir (Gökler, 2009).

### 1.7.3. Zorbalık Türleri

Zorbalık ile ilgili olarak genellikle 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; Yıldırım, 2012)

**Fiziksel zorbalıklar;** itmek, tekmelemek, eşyaları çalmak veya zarar vermek gibi davranışları içerir.

**Sözel zorbalıklar;** alay etme, lakap takma, küfür etme ve hakaret etme gibi sözlü saldırıcılık biçimleridir.

**Duygusal zorbalıklar;** manipüle etme, görmezden gelme, dışlama, muhatap almama ve tehdit etme...

**Cinsel zorbalıklar;** müstehcen kelimeler kullanma, kişiye cinsiyeti üzerinden hakaret etme ve cinsiyetçi şakalar yapma...

**Siber zorbalık** ise bu zorbalık türlerinin dijital ortama taşınarak, kişiyi küçük düşürecek fotoğraflar ve yazışmaların internet ortamında yayılması şeklinde gerçekleşir.

Koç'un (2006), European Community'den (2001) uyarladığı tabloda zorbalığın farklı türlerine de yer verilmektedir:

- **Sözel Zorbalık:** Sürekli olarak kızdırma, isim takma, alay etme, tehditte bulunma ve dedikodu yayma.
- **Fiziksel Zorbalık:** İtme, çimdik atma, yumruk atma, tekmeleme ve silah kullanma.
- **Duygusal (Dolaylı) Zorbalık:** Dışlama, alay konusu etme ya da utandırma.
- **Başkasına Ait Bir Şeyi Alma Zorbalığı:** Birini cebindeki para, şeker ya da değerli bir şeyi vermeye zorlama.
- **Saklama Zorbalığı:** Elbise, kitap, oyuncak ve para gibi değerli eşyaların gizlice alınması ve saklanması.
- **İrkçi Zorbalık:** Bireyin etnik kökeni, kıyafeti, beden yapısı veya şivesi ile alay etme; ırkçı duvar yazıları yazma ya da ırkçı hareketlerde bulunma.
- **Davranış Zorbalığı:** Yumruk gösterme, yüz ekşitme, fiziksel rahatsızlığını göstermek amacıyla el-kol hareketleri yapma.
- **Bozucu Zorbalık:** Sınıftaki çalışmaların veya ev ödevlerinin üzerini karalama ya da oynanan bir oyunu bozma.
- **Cinsel Zorbalık:** İstenmeyen fiziksel temas (cinsel tacizde bulunmak) ya da küfür niteliğindeki ifadeler ve hareketlerde bulunma (Çevlik, 2013).

#### 1.7.4. Zorbalığın Nedenleri

Akran zorbalığını açıklayacak tek bir neden ya da faktör bulunmamaktadır (Cradio Martinez, 2014). Çocuk ve ergenlerde zorbalık davranışı üzerine yapılan

çalışmalara bakıldığında bu durumun bireysel ve bağlamsal düzlemde öğrencinin özgüveni, etnik kökeni, engel durumu, fiziksel görünümü, cinsiyeti, maddi durumu gibi bireysel özelliklerinin yanı sıra aile ilişkileri, öğretmen tutumları, okulun bulunduğu yerleşke ve okul iklimi, toplumun yapısı, arkadaş ilişkileri gibi faktörlerden de kaynaklandığı söylenebilir. (Barboza vd., 2009; Satan, 2011; UNESCO, 2017). Akran zorbalığına sebep olan nedenler genellikle iki başlık altında incelenmektedir. Birincisi öğrenciden kaynaklanan bireysel faktörler ikincisi ise öğrencinin dışında gerçekleşen aile ve okuldan kaynaklanan toplumsal faktörlerdir

#### 1.7.4.1. Bireysel Faktörler

Bireyin kendinden kaynaklanan ve akran zorbalığına neden olan faktörler genellikle psikolojik ve bireysel olacak şekilde başlıklandırılmakta ve açıklanmaktadır (Aksoy, 2019).

#### 1.7.4.2. Psikolojik Nedenler

##### 2.4.2. Psikolojik Nedenler

Bireylerin davranışlarında genetik etkilerin de rolünün olduğu yaygın bir biçimde kabul edilen bir gerçektir. Bazı bireyler genetik olarak saldırgan, dürtüsel ya da itaatkâr olma eğilimi gösterebilirler. Ama sadece genetik faktörlerin bir çocuğu zorba ya da mağdur konumuna getirdiğini söylemek pek doğru değildir. Agresiflik ve benzeri genetik eğilimleri olan bireylerin zor ebeveynler ve anti sosyal arkadaşlar grupları ile birlikte zorba olduğu, zayıf ve itaatkâr bir bireyin ise annesinin aşırı korumasıyla beraber kurban olduğu görülmektedir (Berger, 2007). Kumpulainen vd. (2001)'de yapmış oldukları araştırmanın sonucunda akran zorbalığına dahil olan zorba ve mağdur çocukların akran zorbalığına dahil olmayan çocuklara göre psikiyatrik rahatsızlıklara meyilli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunlarla birlikte diğer çalışmalar incelendiğinde genetiğin ve psikolojik nedenlerin akran zorbalığına dâhil olmada yalnız başına bir sebep olamayacağı fakat çevresel faktörlerle bir araya gelince zorba ya da mağdur rolünde etkileyici olduğu sonucuna varılmıştır.

#### 1.7.4.3. Fiziksel Nedenler

Fiziksel zorbalık davranışları dövme, vurma, tekme atma, itme, ısırma, tutma, çekme ve vücuda temas yolu ile yapılan şiddet içeren davranışları içermektedir (Kapıcı, 2004; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Pişkin, 2002). Zorbalık dendiğinde genelde çoğu insanın zihninde şiddet içeren davranışlar canlanmaktadır. Buna neden olan şey ise günlük yaşamda zorbalık teriminin fiziksel güç ile özdeşleşmesidir

(Atalay, 2010). Aynı şekilde Olweus da araştırmalarına fiziksel zorbalık davranışı üzerinden yola çıkararak başlamıştır. Kartal ve Bilgin (2012) tarafından yapılan çalışmada zorbalığa maruz kaldığını belirten ilköğretim öğrencilerine göre zorbalığa uğramanın nedenleri bedensel olarak güçsüz görünme (%48,6), aşırı kilolu olma (%42,6), ailesinin fakir olması (%41,5) ve aşırı kısa olmasıdır (%40,1). Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler en fazla fiziksel görünümüleri nedeniyle zorbalığa uğradıklarını düşünmektedir. Yine 13 yaş grubu çocuklara (zorba/mağdur/izleyici) zorbalığın nedenleri sorulduğunda katılımcıların neredeyse yarısının zorbalığa mağdurun dış görünümünün (boy farklılıkları, kilo, çirkinlik vb.) sebep olduğunu bildirmişlerdir (Frisen vd. ,2008).

#### 1.7.4.4. Ailesel Nedenler

Günümüzde yaşanan toplumsal çatışmalar ve gerilimler, yetişkinlerden çocuklara toplumun her kesimini olumsuz olarak etkilemektedir. Çeşitli yollarla toplum içinde şiddete maruz kalan çocukların, akranlarıyla olan ilişkileri zarar görebilmektedir. Bunun birinci nedeni, çocukların yetişkinleri kendilerine örnek almalarıdır. Aile içinde yaşanan olumlu veya olumsuz her türlü etkileşim, çocukların davranışlarına yansımakta; okul ve arkadaş çevrelerinde kurdukları iletişim biçimini etkilemektedir (Gül ve Seyitoğlu, 2016).

Bu bağlamda, zorbalık davranışının ortaya çıkmasında ve zorbalıkların önlenmesinde ailesel faktörler büyük bir öneme sahiptir (Ekşisu, 2014). Yapılan bazı çalışmalarda, akran zorbalığı davranışı gösteren kız ergenlerin genel olarak babalarıyla çatışma içinde oldukları ve anne babanın öğrenciye karşı olumsuz tutumlar sergiledikleri; kurban olan kız ergenlerde ise anne baba denetiminin az olduğu ve öğrenciyi bireyselliklerini ifade ederken desteklemedikleri, ailenin tutarsız disiplin yöntemleri ile çocuğa davranmasının ve sosyal desteğinin az olmasının, aile içi iletişim ve empatinin yetersizliğinin, aile içinde yaşanan gerginlikler ve kavgaların çok olmasının, ailenin evre tarafından arka plana itilmesinin, ailede sevgi ve şefkatin az olmasının zorbalık davranışının ortaya çıkmasında büyük etkisi olduğu; ayrıca kendine güveni yüksek olan, aile içi ilişkileri iyi olan ailelerden gelen öğrencilerin zorbalıktan kaçındığı sonucuna ulaşılmıştır (Akgün, 2005; Curtner ve Smith, 2000; Ekşisu, 2014; İrfaner, 2009; Olweus, 1993; Ögel vd., 2006; Pontzer, 2009; Rigby, 2002).

Zorba ocukların ailelerinin, genel olarak ocuk yetiştirmede otoriter bir doğaya sahip olduğu ve bu doğanın özelliklerinin dayak ve ceza ile şekillendiği; zorba çocukların, şiddetin ceza olarak kullanıldığı, problem çözmede gücün

öneminin vurgulandığı ve bu gücün nasıl kullanılacağı öğretildiği, aile desteği ve sıcaklığının bulunmadığı, denetimin yetersiz olduğu ailelerden geldikleri; zorbalık süresince kurban olan çocukların ise aile ilişkilerinin yakın olduğu ve ailelerinin aşırı koruyucu oldukları belirtilmiştir (Besag, 1993; Banks, 1997; Akt. Yaman vd., 2011; Limber, 2002). Yine yapılan başka bir çalışmada, otoriter ebeveynlik stiline sahip olan ailelerin çocuklarının "zorba"; açıklayıcı otoriter ebeveynlik stiline sahip ailelerin çocuklarının ise "kurban" ya da "karışmayan" olduğu sonucuna varılmıştır (Ahmed ve Braithwaite, 2004). Bunlara karşın, çatışmalara karşı koyabilmek için şiddet gerektirmeyen yöntemler olduğunu savunan ebeveynlere sahip olan çocukların daha az zorba oldukları belirlenmiştir (Espelage vd., 2000). Özetle, aile içi ilişkiler, aile içi şiddet, anne baba tutumları ve disiplin yöntemleri, zorbalık davranışının ortaya çıkmasında rol oynayan büyük etmenlerdir (Ekşisu, 2014).

**Çizelge 1.1.** Zorba ve kurban aileleri

Zorba Aileleri	Kurban Aileleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ebeveyn yokluğu (anne/baba)</li> <li>Fiziksel ceza</li> <li>Duygusal ceza</li> <li>Otoriter ebeveyn</li> <li>Düşük bağlılık</li> <li>Düşük samimiyet</li> <li>Saldırganlık</li> <li>Fiziksel <u>suistimal</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Olumsuz çevre</li> <li>Sürekli olmayan disiplin</li> <li>İhmalkârlık</li> <li>Şiddet</li> <li>Anne yokluğu</li> <li>Acımasız anne/baba</li> <li>İlgisiz anne/baba</li> <li>Fiziksel <u>suistimal</u></li> </ul>

*Aile ilişkilerinin okulda zorbalık yapanlar ve mağdurlar üzerindeki etkisi (Duncan, 2004)*

#### 1.7.4.5. Çevresel Nedenler

Yapılan araştırmalar, medya araçlarının tek başına çocukları şiddet ve zorbalığa yöneltmediğini, ancak uzun süre boyunca şiddet içerikli medya ürünleriyle vakit geçiren çocukların ve gençlerin bu tür davranışları içselleştirdiğini ve şiddet eğilimlerinin arttığını göstermektedir (Büyükbaykal, 2007; İrfaner, 2009; Zorlu, 2016). Kuntsche vd. (2006)'nın gerçekleştirdiği bir araştırma, televizyon izleme alışkanlıklarıyla zorbalık davranışları arasında bir ilişki bulmuş; sık televizyon izleyen öğrencilerin söylenti yayma, lakap takma, sözel saldırılar ve fiziksel zorbalık gibi davranışları sergilemeye daha yatkın olduklarını ortaya koymuştur. Türkiye'deki bazı araştırmalarda ise lise öğrencilerinin yaşadıkları şiddet olaylarının televizyondan

kaynaklandığına dair görüş bildirdikleri belirtilmiştir (Kırbaş vd., 2007). 2006 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan bir araştırma da, televizyon izlemenin çocuklar üzerinde şiddet tetikleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, çocuklar günde ortalama 3-4 saat televizyon izlerken, bu süre okuldaki eğitim sürelerinden çok daha fazladır. Televizyon izleme süresi arttıkça, çocukların saldırganlık davranışları, düşmanlık duyguları ve başkalarına karşı duyarsızlıkları da artmaktadır. Aynı zamanda, şiddet sahneleri izleyen çocuklarda kaygı ve uyku bozuklukları gibi psikolojik sorunlar görülmektedir (Milliyet Gazetesi, 2006).

Televizyon ve diğer medya araçlarının yanı sıra bilgisayar oyunlarının da çocukların davranışlarını etkileyen bir diğer önemli faktör olduğu görülmektedir. Özellikle internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, bilgisayar oyunları eğlencenin ötesinde bir alışkanlık hâline gelmiştir (Zorlu, 2016). Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun (RTÜK) 2006 yılında yaptığı bir araştırma, ilköğretim çağındaki çocukların bilgisayarları daha çok oyun ve eğlence amacıyla kullandıklarını ortaya koymuştur (RTÜK, 2006). 2010 yılında Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu'nun (BTK) yaptığı açıklamaya göre, Türkiye'deki internet kullanıcılarının büyük bir kısmı —özellikle gençler ve çocuklar— interneti oyun oynamak için kullanmaktadır (Hürriyet Gazetesi, 2010). Bilgisayar oyunları, genellikle şiddet, öldürme, düşmanlık gibi olumsuz temalar içerdiğinden; bu tür oyunların çocuklar üzerinde şiddet ve akran zorbalığına eğilim yaratabileceği, birçok bilimsel araştırma tarafından doğrulanmıştır (Dolu vd., 2010).

#### **1.7.4.6. Akran İlişkilerinden Kaynaklanan Nedenler**

Bireyin zorba, mağdur ya da izleyici olma durumu yalnızca aile içindeki ilişkilerinden değil, aynı zamanda akranlarıyla olan etkileşimlerinden de büyük ölçüde etkilenmektedir (Yen vd., 2013). Akran grupları, çocuğun sosyal gelişiminde ve kişilik oluşumunda önemli bir yere sahiptir (Tezcan, 1985). Aileye kıyasla, akran grubu çocuğun kendini daha objektif bir şekilde keşfetmesine olanak tanır ve sosyal ilişkilerde gerçeklerle yüzleşebileceği bir ortam sunar. Akran grubunun etkisi, çocuğun yaşlandıkça artar ve özellikle ergenlik döneminde zirveye ulaşır. (Akduman, 2010; Delikara, 2002)

Okul dönemi, çocuğun sosyal çevresinin aileden arkadaş gruplarına kaydığı bir dönemdir. Bu süreçte arkadaşlıklar sayesinde oyun ve etkinliklerde kabul görme duygusu gelişir ve pekişir (Alkaya Ayaz ve Avşar, 2017). Çocuğun sağlıklı bir sosyal gelişim göstermesi, ilerleyen yaşlardaki kişilik yapısını etkileyecektir. Bu nedenle

çocukların, arkadaşları ve akranları tarafından kabul edilmesi son derece önemlidir (Gül, 2016 ve Seyitoğlu). Zorbalık olaylarının büyük ölçüde sınıf ortamında gerçekleştiği ve bu süreçte yalnızca zorba ile mağdurun değil, aynı zamanda diğer sınıf arkadaşlarının da çeşitli biçimlerde sürece dâhil olduğu görülmektedir. Zorbalık dinamiğinin farklı evrelerinde, öğrencilerin katılım düzeyleri ve üstlendikleri roller de çeşitlilik göstermektedir (Eschenbeck ve Knauf, 2024)

Akran grupları bireylere birçok fayda sağlamakla birlikte, eğer grup antisosyal davranışlar sergiliyorsa, üyeleri bu davranışları taklit edebilir. Ayrıca, gruptaki antidemokratik tutumlar veya kendini üstün görme eğilimleri, gruptaki zayıf çocukları mağdur duruma düşürebilir. Gruptan dışlanan öğrenciler ise kişiliklerinde olumsuz etkiler hissedebilir (Tezcan, 1985). Araştırmalar, çocukluk döneminde olumsuz akran ilişkilerine müdahale edilmezse bu çocukların ilerleyen yaşlarında yetişkin istismarı, iş yerinde zorbalık yapma ve şiddet gibi olumsuz davranışları sürdürme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır (Limpan, 2003; Uysal ve Dinçer, 2012). Zorbalık olaylarının büyük ölçüde sınıf ortamında gerçekleştiği ve bu süreçte yalnızca zorba ile mağdurun değil, aynı zamanda diğer sınıf arkadaşlarının da çeşitli biçimlerde sürece dâhil olduğu görülmektedir. Zorbalık dinamiğinin farklı evrelerinde, öğrencilerin katılım düzeyleri ve üstlendikleri roller de çeşitlilik göstermektedir.

#### **1.7.4.7. Okul ve Okul Ortamından Kaynaklanan Nedenler**

Okulda zorbalığı kabul etmeyen veya bu tür davranışları göz ardı eden öğretmen tutumları; okul kurallarının uygulanmasında yönetici ve diğer personelin tutarsız davranması, akran zorbalığının artmasına neden olmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin tutumları ve verdikleri tepkiler, kurbanın mağduriyetini önleyebilir; zorbanın davranışlarını güçlendirmemeye yardımcı olabilir ve seyircilerin olumsuz davranışları rol model olarak almamalarını sağlayabilir (Kartal ve Bilgin, 2008; Ural ve Özteke, 2010; Yoon ve Kerber, 2003). Okul yönetimi ve öğretmenler akran zorbalığına yönelik önlem almadığında, zorbalık davranışları başarıya ulaşır ve bu durum, zorbalığın tekrar etme olasılığını artırır. Bu durumda zorbalığı izleyen öğrenciler, bir sonraki kurbanın kendileri olacağı endişesiyle bu durumu beklemeye başlarlar. Zorbalığa müdahale edemeyen öğrenciler ise suçluluk hissi duyabilirler. Bu durum, öğrencileri kurban veya zorba olmaya itebilir (Tezcan, 2015). Araştırmalar, öğretmen desteği yüksek, özgüveni yüksek olan öğrencilerin zorbalıkla karşılaştıklarında kurbanlara yardım ettiklerini ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin daha olumlu sınıf iklimi algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu öğrenciler, öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurma eğilimindedir (Bilgiç ve Yurtal,

2009; Ekşisu, 2014). Ancak okul aidiyeti düşük, akademik başarısı zayıf ve disiplinsiz sınıf ortamlarında akran zorbalığı davranışlarının arttığı görülmektedir (OECD, 2017). Norveç'te yapılan bir araştırma, sınıf yönetiminin iyi olduğu ortamlarda akran zorbalığının azaldığını; ancak okulda zorbalık ve şiddet davranışlarına karşı müdahalede bulunulmamasının bu davranışların yayılmasına yol açtığını ortaya koymuştur (UNESCO, 2017). Okulda gençler ve çocuklar, kritik sosyal deneyimler yaşadıkları dönemde güçlü rol model olan öğretmenler, müdürler ve müdür yardımcıları tarafından desteklenmelidir. Bu kişiler, zorbalığa asla müsamaha etmeyerek, denetimi artırarak, okul iklimini düzenleyerek ve zorba/kurban/izleyicilere sosyal destek sağlayarak zorbalık davranışlarının sıklığını ve çeşitliliğini azaltabilirler (Besag, 1993; Güvenir, 2004).

### 1.7.5. Zorbalık ve Cinsiyet

Zorbalıkta cinsiyet konusunda Olweus'un (1978) bulgularıyla genel bir fikir birliği vardır; bu da erkeklerin, kızlardan daha şiddetli ve yıkıcı şekilde zorbalık yaptıklarıdır. Erkekler, fiziksel saldırganlık veya tehdit kullanarak doğrudan zorbalık yapar. Kızlar ise daha dolaylı şekilde, kötü niyetli dedikodular ve sosyal dışlanma gibi yöntemleri tercih ederler. Erkekler hem erkeklerle hem de kızlara zorbalık yaparken; kızlar neredeyse tamamen diğer kızlara zorbalık yapmaktadır (Olweus, 1987). Fakat son yıllarda yapılan araştırmalarda, kız ve erkek çocuklarının akran zorbalığıyla karşılaşma oranlarında herhangi bir fark olmadığı (Andreou, 2000; Austin ve Joseph, 1996; Başar ve Çetin, 2013; Mynard ve Joseph, 2000; UNICEF, 2018), ancak kız çocuklarının daha çok psikolojik ve duygusal zorbalığa, erkek çocuklarının ise daha çok fiziksel zorbalığa uğradığı gösterilmektedir (Çalışkan vd., 2019; UNICEF, 2018).

### 1.7.6. Zorba, Kurban ve Zorba-Kurban Özellikleri

#### 1.7.6.1. Zorba

Zorbalık davranışını başlatan ve devam ettiren kişilere denilmektedir (Karataş, 2011). Zorbalık, okul ortamında akranlarıyla baskıcı bir iletişim ve sosyal ilişki kuran, bu durumdan olumsuz etkilenmiş gençleri tanımlayan bir kavramdır (Tezcan, 2015). Zorbaların en belirgin özelliklerinden biri, yalnızca yaşlılarına değil, aynı zamanda ebeveynlerine, öğretmenlerine ve diğer yetişkinlere karşı da saldırgan davranışlar sergilemeleridir (Olweus, 1993). Zorbalar, şiddet ve zorbalığı üstünlük sağlama aracı olarak görürler ve bu yüzden şiddete karşı olumlu tutumlar sergilerler. Sorun çözme konusunda saldırganlık içeren stratejiler kullanırken yapıcı alternatifler geliştiremezler. Mağdurları, zorbalıklarının haklı olduğuna inanarak empati

kuramazlar. Zorbalar, kaygı ve güvensizlik duyguları düşük, özgüvenleri yüksek bireylerdir; genellikle fiziksel olarak diğerlerinden daha güçlüdürler ve zorbalığı bir eğlence aracı olarak görürler (Glew vd., 2000; Satan, 2011).

Zorbalık, güç dengesizliği olan bir ilişkide, istemli ve tekrarlı olarak zarar verme amacı güdülen saldırgan davranışlar olarak tanımlanır (Olweus, 1996). Zorbalar, başkalarına zarar vermek için şiddet ve baskı uygularken, duygusal olarak empati kurma zorluğu çekerler ve genellikle kurbanlarını cinsiyet, görünüş, dil, din gibi konularda hedef alırlar (Kartal ve Bilgin, 2007; Macar, 2013). Ayrıca, zorbalık davranışı sergileyen çocukların, hızlı öfkelenen, şiddeti çözüm olarak gören ve kurallara uymayan bireyler oldukları belirtilmektedir (Hakan, 2011). Olweus, zorbaları saldırgan zorbalar ve kaygılı zorbalar olarak iki grupta incelemekte; saldırgan zorbaların aktif, güçlü ve kolayca harekete geçebilen kişiler olduğunu, kaygılı zorbaların ise benlik saygısı düşük, öfke krizi geçiren bireyler olduğunu ifade etmektedir (Olweus, 2005). Karataş (2011) ise zorbaları aktif ve pasif olmak üzere iki gruba ayırmış, pasif zorbaların zorbalık davranışlarını destekleyen kişileri tanımlamıştır. Zorbaların psikososyal işlevleri, yaşlarına göre daha zayıftır; genellikle saldırgan, düşmanca ve asosyal tutumlar sergilerler. Aile içindeki şiddetli ortamlarda büyüyen ve yeterli rehberlik alamayan çocuklar, okulda zorbalık davranışlarına yönelebilirler (Bayraktar, 2006; Uysal ve Din, 2012).

#### 1.7.6.2. Kurban

Zorbalık davranışlarına maruz kalan kişilere verilen isimdir (Kartal ve Bilgin, 2009). Kartal ve Bilgin'e (2009) göre, akran zorbalığına uğrayan öğrenciler başlangıçta okula gitmekte zorlanabilirler. Zaman içinde, bu durum akademik başarıda düşüşe, özsaygının zayıflamasına ve ilerleyen aşamalarda daha ciddi sonuçlara, hatta intihar düşüncelerine yol açabilir. Gökler (2007), düşük özsaygıya sahip bireylerin değersizlik, çaresizlik ve aşağılık duygularının, ilişkilerinde başkalarına hâkim olma, rencide etme veya acı çektirme gibi davranışlar sergilemelerine neden olabileceğini ifade etmektedir. Peker ve Gültekin (2014); Şirvanlı Özen ve Aktan (2010), akran zorbalığının öğrencilerde mutsuzluk, okula devamsızlık, akademik başarısızlık, depresyon, kaygı gibi çeşitli psikolojik sorunlara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Bayraktar (2006) ise zorbalığa maruz kalan öğrencilerin, arkadaşlarına göre daha içe kapanık, depresif, kaygılı, sessiz ve güvensiz olma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Ayrıca, Kartal ve Bilgin (2007), zorbalık yaşayan öğrencilerin genellikle çekingen, ağlama ya da öfke gibi duygusal tepkiler gösterdiklerini belirtmişlerdir. Zorbalık yaşayan çocuklar farklı

davranışlar sergileyebilirler. Örneğin; okula gitmek için korkmak, her zaman kullandığı yolu değiştirmek, okula gitmemek için ağlamak, sabahları hasta olduğunu söylemek, okuldan kaçmak, ödevlerini yapmamak, okul eşyalarının zarar görmesi, aile içinde agresif tavırlar sergilemek, sürekli para istemek veya para çalmak gibi davranışlar ortaya çıkabilir. Ayrıca, zorbalığa maruz kalan öğrenciler iletişimden kaçınabilir, kekeleye gibi konuşma zorlukları yaşayabilir, kâbus görebilir, uykusunda ağlayabilir ve özgüven kaybı yaşayabilir (Kepenekçi ve Çinkır, 2003). Gökler (2007), zorbalığın kurbanların okuldan soğumasına, kaygı ve korku yaşamasına, devamsızlığa ve akademik başarıda düşüşe yol açtığını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, zorbalığın kurbanı olan bazı öğrenciler kendilerini savunmak için silah ya da bıçak gibi tehlikeli eşyalar kullanmaya başlayabilir ve psikolojik sorunlar yaşayabilirler. Hilooğlu ve Cenkseven-Önder (2010), zorbalığa karışan öğrencilerin, zorbalığa karışmayan öğrencilere göre arkadaşlık, okul, aile ve çevre gibi sosyal ilişkilerde daha düşük doyum aldıklarını ortaya koymuşlardır. Tüm bu belirtiler, öğretmenler, aileler ve okul yöneticileri için önemli ipuçları sunmaktadır. Unutulmamalıdır ki, her davranışın bir nedeni vardır. Okullarda zorbalıkla karşılaşıldığında, öğretmenlerin müdahale etmesi kurbanlar için olumlu sonuçlar doğurur. Ancak öğretmenlerin sessiz kalması, kurban öğrencilerin öğretmenlerinin onları koruyamadığını ya da korumadığını düşünmelerine yol açabilir. Böylece kurbanlar yalnız hissetmeye başlar. Zorbalığa uğrayan öğrenciler genellikle öğretmenlerinin müdahale etmemesi nedeniyle sessiz kalarak zorbalığa maruz kalmaya devam ederler (Kartal ve Bilgin, 2009). Bu bağlamda, öğretmenlerin zorbalık davranışlarını fark etmeleri ve müdahale etmeleri büyük önem taşır. Solberg vd. (2007), öğretmenlerin gruptaki küçük bir öğrenci grubunun zorba ya da kurban olabileceğinin farkında olmalarının önemli olduğunu belirtmektedir. Eğitimcilerin akran zorbalığı konusunda farkındalıklarının artırılması ve gerekli desteği alabilmeleri sağlanmalıdır. Özellikle rehber öğretmenlerin, akran zorbalığına karşı öğrencileri ve öğretmenleri bilgilendirerek gerekli çalışmaları yapması gerekmektedir (Uçar, 2015; Kartal ve Bilgin, 2009). Tipik bir zorbalık kurbanı, diğer öğrencilere göre daha heyecanlı, güvensiz, dikkatli, hassas ve sessiz olma eğilimindedir. Zorbalık karşısında ise ya ağlayarak ya da geri çekilerek tepki verir. Zorbaların aksine, kendilerine dair olumsuz düşünceler besler ve özgüvenleri oldukça düşüktür. Olweus (2005), bu tür kurbanları pasif kurban olarak tanımlar. Ayrıca, provokatif kurbanlar da vardır. Bu çocuklar, sınıf içinde daha agresif ve tedirgin davranışlar sergileyen kurbanlardır. Atlas ve Pepler (1998), pasif ve provokatif kurbanları tespit etmişlerdir. Çalışmalarında, sınıfta eşit sayıda saldırgan ve saldırgan olmayan kurban bulunduğunu belirtmişlerdir. Besag (1989) ise bu kurban türlerine ek olarak, bazı çocukların popülerlik kazanmak veya kabul edilmek

için kurban rolü oynadığını ifade eder. Bu tür kurbanlar, gruptan dışlanmamak adına gerçek akademik yeteneklerini gizleyebilirler. Besag, bu tür kurbanları “düzenbaz kurbanlar” olarak adlandırır. Diğer bir tür ise “sahte kurbanlar”dır; bunlar sürekli şikâyet ederek öğretmenlerin dikkatini çekmeye çalışan öğrencilerdir. Hargrove (2010), özel yetenekli çocukların da daha sık zorbalığa uğradığını belirtmektedir. Bu çocuklar, yüksek zekâ veya fazla otoriter olmaları nedeniyle arkadaşları tarafından hedef alınabilirler. Bu çocuklar için aşağılamalar daha derin etkiler bırakabilir, çünkü onların yüksek duyarlılıkları, yaşadıkları haksızlıkları daha acı verici hâle getirebilir.

**Çizelge 1.2.** Zorba ve kurban özellikleri

Zorba	Kurban
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ebeveynlere, öğretmenlere, akranlarına, kardeşlerine karşı saldırgan, dürtüsel</li> <li>Saldırganlığa ve saldırgan yöntemlere olumlu tutum, az kaygı.</li> <li>Hiçbir suçluluk, utanç veya mahcubiyet yok, mağdurlara karşı az empati.</li> <li>Güçlü, sert, iyi koordine olmuş, dominant, kendine güvenen. Akranlar ise bunu liderlik becerileriyle karıştırabilir.</li> <li>Zayıf iletişimci, beladan uzak konuşamayan.</li> <li>Eğlence duygusu, kurbandan daha popüler. Popülarite yaşlandıkça azalıyor.</li> <li>Zorbalık, yalnızca genel bir kural ihlali davranış modelinin olabilir ve yetişkinlikte ve daha sonrası suç davranışlarının bir göstergesi olabilir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kaygılı, güvensiz, temkinli, duyarlı, sessiz, itaatkâr.</li> <li>Saldırıya ağlayarak, bağırarak, geri çekilerek, çaresiz öfkeyle, etkisiz misillemeyle tepki verir.</li> <li>Kendine ve duruma olumsuz bakış.</li> <li>Başarısız, aptal, utanç verici, çekici olmayan, yalnız ve terkedilmiş hisseder; okulda tek bir yakın arkadaşı veya destekleyeni yoktur, kıskırtıcı değildir, şaşkın ve kararsızdır, neden zorbalığa uğradığını ve kabul edilmek için neler yapabileceğini bulamaz.</li> <li>İyi iletişimci, hızlı zekâlı. Hızlı sözlü yanıtlar, beladan uzak konuşabilme.</li> <li>İkincil sinir alışkanlıkları, ör. kekemelik, tırnak yeme veya sallanma.</li> <li>Fiziksel olarak zayıf, zayıf koordinasyon. Çoğunlukla saldırgandan yaş olarak daha küçük, kısa boylu.</li> </ul>

*Okullarda zorbalar ve mağdurlar: anlama ve yönetme rehberi. (Besag, 1989).*

Akran zorbalığı, özellikle okul çağındaki çocuk ve gençler arasında sıkça karşılaşılan, kasıtlı ve tekrar eden zarar verme davranışlarını içeren bir sosyal sorundur. Bu tür davranışlar; fiziksel saldırı, sözel hakaret, dışlama, dedikodu yayma ya da siber zorbalık gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Zorbalık, hem mağdur hem de zorba açısından ciddi sonuçlar doğurmakta; mağdurların özgüven kaybı yaşamasına, akademik başarılarının düşmesine ve sosyal izolasyon hissi geliştirmelerine neden olmaktadır (Olweus, 1993). Öte yandan, zorbalık yapan bireylerin empati becerilerinin zayıf olduğu, ileriki yaşlarda antisosyal davranışlar ve suça yönelim gibi riskler taşıdıkları görülmektedir (Rigby, 2002). Akran zorbalığı yalnızca bireysel bir sorun değil, aynı zamanda okul ikliminin sağlığıyla da yakından ilişkilidir. Okullarda güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlanamadığında,

zorbalık davranışları yaygınlaşmakta ve normalleşebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi gözlemleri ve müdahaleleri kadar, okul yönetimlerinin politika düzeyinde alacağı önlemler de büyük önem taşımaktadır. Akran zorbalığıyla mücadele; farkındalık oluşturma, koruyucu müdahaleler geliştirme ve güçlü okul-aile iş birliği kurma gibi çok yönlü stratejileri içermelidir.

### 1.7.7. Okullarda Akran Zorbalığı

Okullar, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra toplumsal hayata uyum sağlamalarına da katkıda bulunan önemli kurumlardır. Bu kurumlar, öğrencilere sadece ortak bir kültür sunmakla kalmaz, aynı zamanda onlara iletişim becerileri kazandırarak toplumla daha sağlıklı bir ilişki kurmalarını hedefler (Çelikkaya, 2011; Güven, 2007). Okullar, öğrenim çağındaki bireylerin en fazla zaman geçirdiği ve diğer toplumsal alanlara göre en güvenli ortamlardan biri olarak kabul edilir. Ancak son yıllarda okullarda yaşanan olumsuz olaylar, okul ortamlarının güvenliğini tehdit eder hale gelmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenliği, giderek daha fazla önlem alınması gereken bir konu haline gelmiştir. Özellikle akran zorbalığı, öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmelerine ve sosyal ilişkilerde değersizlik duygusu yaşamalarına yol açarak, onların potansiyellerini ortaya koymalarını engelleyebilmektedir. Bu durum, okul ortamlarının öğrencilerin gelişimi üzerinde olumsuz etkiler yaratmasına neden olmaktadır. Okullarda akran zorbalığı konusundaki ilk tanımın da, yine bu konudaki ilk bilimsel çalışmalara öncülük eden Olweus tarafından yapıldığı bilinmektedir. Olweus çalışmalarının başlangıç zamanlarında okul zorbalığını, “bir grup tarafından sergilenen şiddet” anlamına gelen “mobbing” sözcüğü ile ifade etmiştir. Yetmişli yıllarda bu tanımla alakalı şiddetli eleştirilere maruz kalan Olweus, 1980’lerde “mobbing” kelimesinin okul zorbalığı terimini tam anlamıyla karşılamadığını vurgulayarak, bu kelimenin yerine “bullying” kelimesini kullanmaya başlamıştır. Ayrıca ilk yaptığı tanımın içeriğini de genişleterek, grup şiddetinin yanına bireysel şiddeti de eklemiştir (Gökler, 2009; Olweus, 1993).

Okullarda akran zorbalığı, tüm dünyada yaygın olan ve göz ardı edilmemesi gereken önemli bir problemdir. Farklı çalışmalarda hem zorba, hem de kurban oranlarının %50'lere ulaştığına dair sonuçlara ulaşmak olasıdır (Pişkin, 2005). Okul zorbalığının bu kadar önem arz etmesinin ana nedeni, sonuçlarını ile ortaya çıkan olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Zorbalığa maruz kalan bir çocuk, zorbalığın olduğu ortam olan okuldan uzaklaşacak, korku, endişe ve kaygı duygularıyla baş başa kalacak, uğradığı zorbalıktan kaçmak için fırsat buldukça okuldan kaçınıp devamsızlık davranışı sergileyecek, bu davranışların sonucu olarak akademik başarısı

düşüş meydana gelecektir. Bunların ötesinde bir süre sonra uğradığı zorbalıktan korunmak için kendisi de şiddete başvurmaya kalkacak ya da kendini koruma amacıyla bıçak, çakı vb. delici ve kesici aletleri yanında taşımaya başlayacaktır. Bunlarla birlikte farklı psikolojik problemler zorbalığa uğrayan kurbanların psikolojik problemler yaşamaları da kaçınılmaz bir son olarak görünmektedir (Gökler, 2009).

Okullar, eğitim ve öğretim işlevlerinin yanı sıra çevresel düzeni sağlama, denge kurma ve çevreyi temizleme gibi birçok farklı sorumluluğa da sahiptir. Okulun temizleme işlevi, çevredeki olumsuz ve zararlı durumları ortadan kaldırarak sağlıklı bir ortam yaratmayı amaçlamaktadır (Tezcan, 1994). Ancak çeşitli nedenlerle okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarına sıklıkla rastlanmakta; araştırmalar çocuk ve ergenler arasında saldırganlık davranışlarının yaygınlaştığını (Donat Bacıoğlu ve Özdemir, 2012; Webster ve Stratton, 1999) ve bunun okullarda önemli bir sorun hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Flannery ve arkadaşları (2003), okul çağındaki çocuk ve ergenlerde şiddet davranışlarının yanı sıra zorbalık olarak tanımlanan davranışların da arttığını vurgulamakta; akran zorbalığının ise okulların güvenli bir ortam sağlama sürecinde karşılaştıkları en büyük engellerden biri olduğunu belirtmektedir (Gökler, 2009; Işık, 2009). Bu bağlamda etkili disiplin uygulamalarının, öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri dâhil olmak üzere çoklu paydaşların sürece aktif biçimde katılımıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı ve ebeveynlerin okula dâhil olması, öğretmenlerin öğrenci davranış problemleriyle başa çıkma konusundaki yeterlik inançlarını ve okul düzeyindeki genel disiplin iklimini güçlendirmekte, bu da nihayetinde düzenli ve güvenli bir sınıf ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Tüm bu süreçlerin ise dönüşümcü liderlik sergileyen etkili okul müdürleri tarafından kurulabildiği, geliştirilebildiği ve sürdürülebildiği ifade edilmektedir (Özkul vd., 2025).

Okullarda meydana gelen zorbalık ve şiddet vakaları, hem eğitim-öğretim süreçlerini hem de bireylerin ruhsal sağlıkları ile gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği için önemli bir sorun teşkil etmektedir (Terzi, 2007). Araştırmalar, okullarda şiddeti önlemek için sadece güvenlik görevlileri, yasalar ve disiplin cezalarının yeterli olmadığını ortaya koymuştur (Eisenbraun, 2007; Postema, 2006). Perry (2001), şiddete eğilimli çocukları tanımlarken, dürtülerini kontrol etmekte zorlanan, tepkisel davranışlar sergileyen, okul etkinliklerine katılmayan ya da dışlanan, akademik başarıda zorluk yaşayan, evlerinde şiddet gören veya buna tanık olan, istismara uğrayan ve parçalanmış ailelere sahip çocuklar olarak belirtmiştir.

Zorbalığın çocuklar üzerindeki psikolojik ve sosyolojik sonuçları sadece okulda geçirdikleri yıllarıyla sınırlı değildir. Zorbalığın etkileri hayatlarının ileri ki dönemlerinde de devam etmektedir ve yetişkinliğe de etki etme potansiyeli fazladır. Zorbalık, sadece kurbanları değil zorbaları da olumsuz etkilemektedir. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler; kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları, depresyon, okulu sevmeme ve akademik başarıda düşüş, kendini değersiz ve mutsuz hissetme, dışlanmışlık ve yalnız kalma gibi sorunlar yaşamaktadır. Zorbaların da özellikle ilerleyen yaşlarda, farklı suçlara karışma ve sabıkalanma, yalnızlık, depresyon, toplumdan dışlanma gibi problemleri yaşama olasılıkları yüksek bulunmaktadır. Okul yıllarında zorba eylemleri alışkanlık haline getiren öğrencilerin bu özellikleri, onların yetişkinlik yaşamlarını nasıl olumsuz bir biçimde etkiliyorsa, benzeri bir biçimde kurban öğrencilerin okul yıllarında maruz kaldıkları zorbalık sonucu geliştirdikleri depresyon ve düşük özsaygı da, kurbanların yetişkinlik yıllarını olumsuz bir biçimde etkileyebilmekte ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma ve geliştirme becerilerini yetersiz kılmaktadır (Batsche ve Knoff, 1994; Hazler vd., 1992; Olweus, 1993).

#### 1.7.8. Okullarda Akran Zorbalığı ve Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi, özellikle kalabalık sınıflarda, öğretmenin öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olmasını ve sınıfın tüm dinamiklerinden haberdar olmasını gerektiren zorlu bir süreçtir. Balkı'ya (2003) göre, sınıf yönetimi yalnızca sınıf içindeki fiziksel düzenlemeleri sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını yönlendirme, sınıf içi disiplini koruma ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturma sorumluluğunu da içerir. Başar (2017), sınıf yönetimini öğretimsel etkinliklerin etkili biçimde yürütülebilmesi için sınıfın sosyal ve fiziksel çevresinin öğretmen tarafından sistematik olarak düzenlenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda sınıf yönetimi; disiplin kurmakla sınırlı olmayan, öğrenciler arası sosyal ilişkileri ve etkileşimleri de yöneten çok boyutlu bir yapıdır.

Sınıf içinde sağlıklı ilişkiler kurmak, sınıf yönetimini kolaylaştıran temel unsurlardandır. Levin ve Nolan (2006), öğretmenlerin öğrencilere karşı açık, net ve kararlı bir tutum benimsemeleri; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına dikkat göstermeleri ve güven temelli bir iletişim kurmaları gerektiğini belirtmektedir. Eğitim örgütlerinin temel amacı, öğrencilere nitelikli öğretim hizmeti sunmaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi, öğretmenlerin zamanı etkili kullanmalarına ve sınıf içinde karşılaşılan sorunlu davranışları erken fark edip müdahale etmelerine bağlıdır. Nitekim sınıfta gözlemlenen istenmeyen davranışlar, sadece zaman kaybına neden olmakla kalmaz; aynı zamanda öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönde

etkileyerek öğretim kalitesini düşürebilir (Doğan, 2020). Sınıf yönetimi ile öğrenci davranışları arasında doğrudan ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda, akran zorbalığını önlemede öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri kritik bir rol üstlenmektedir. Açık kurallar koymak, öğrencilerin empati ve saygı gibi sosyal-duygusal beceriler kazanmalarını desteklemek ve öğretmen-öğrenci arasında güvene dayalı ilişkiler geliştirmek, sınıf içinde zorbalık davranışlarını önemli ölçüde azaltabilir (Olweus ve Limber, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin gözlem yapabilme ve etkili müdahale becerileri, zorbalık davranışlarının tespit edilmesi ve önlenmesinde belirleyici bir faktördür. Zorbalık çoğunlukla öğretmenin doğrudan göremediği alanlarda gerçekleşse de, sağlıklı bir sınıf yönetimi anlayışı, öğrencilerde bu tür olayları paylaşma ve öğretmene güvenme duygusunu geliştirebilir.

Öğrencilerin sergilediği istenmeyen davranışlar arasında disiplinsizlik, sorumsuzluk ve akran zorbalığı en sık karşılaşılanlar arasındadır. Doğan'ın (2020) öğretmen algılarına dayalı çalışması da bu bulguyu desteklemekte ve öğretmenlerin, zorbalık davranışlarını en yaygın istenmeyen öğrenci davranışı olarak tanımladıklarını göstermektedir.

Öte yandan, okul ortamı yalnızca akademik bilgi kazandıran bir yapı değil, aynı zamanda bireyin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimini destekleyen temel bir toplumsal kurumdur. Ancak bu çok yönlü gelişim süreci, yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda psikolojik olarak da güvenli bir okul ortamının varlığına bağlıdır. Akran zorbalığı, bu güvenlik algısını tehdit eden ve öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini olumsuz etkileyen ciddi bir sorundur. Olweus (1993), akran zorbalığını kasıtlı ve tekrarlayıcı zarar verme davranışları olarak tanımlamakta ve bu davranışların, mağdur öğrencinin kendini savunmakta zorlandığı güç dengesizliğine dayandığını vurgulamaktadır. Akran zorbalığının önlenmesi sürecinde öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri tutumlar, öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirilmesini sağlayarak koruyucu bir etki yaratabilir. Nitekim sınıf yönetiminin niteliği, zorbalığın önlenmesi açısından temel bir değişken olarak değerlendirilmektedir. Ancak öğretmenlerin zorbalığa yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları durumunda, bu tür davranışlara karşı pasif ya da görmezden gelen bir tutum geliştirmeleri mümkündür. Bu tür bir yaklaşım, sadece mağdur öğrencilerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine yol açmaz; aynı zamanda zorbalığın okul kültürü içerisinde normalleşmesine ve kalıcı hale gelmesine de neden olabilir (Doğan, 2010).

### 1.7.9. Okullarda Akran Zorbalığı ve Okul Yönetimi

Eğitim kurumları olan okullar, yalnızca akademik bilgi aktarılan yerler değil;

aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerinin de şekillenmesine yardımcı olan yerler olarak işlev görür. Bu çok yönlü gelişimin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi, öğrencilerin kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissettikleri bir okul ortamının varlığına bağlıdır. Güvenlik, okul ikliminin vazgeçilmez bir bileşeni olup yalnızca öğrencilerin fiziksel olarak korunmasını değil, aynı zamanda psikolojik açıdan kendilerini güvende hissettikleri bir ortamın oluşturulmasını ve sürekliliğini de kapsamaktadır. Okul yönetimi ve özellikle okul müdürünün liderliğinde geliştirilen güçlü yönetim anlayışı; şiddet ve zorbalığa yönelik açık okul politikaları ile öğretmen ve öğrenciler için belirlenen davranış standartları, güvenli, kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamının inşa edilmesinde belirleyici rol oynamaktadır (Xiaoyi, 2023). Ancak özellikle son yıllarda artan sayıda araştırma, okul ortamlarında öğrenciler arasında yaşanan akran zorbalığının, bu güven duygusunu tehdit ettiğini ortaya koymaktadır. Akran zorbalığı, kasıtlı olarak zarar verme amacı taşıyan ve mağdurun kendini savunmakta zorlandığı bir güç dengesizliğine dayalı tekrarlayıcı davranışlar bütünüdür (Olweus, 1993).

Okul yönetimi, eğitim kurumlarının işleyişinden ve güvenliğinden sorumlu olan yönetsel yapıyı ifade eder. Bu yapı içerisinde okul müdürleri ve yöneticiler, sadece öğretimsel süreçlerin değil; aynı zamanda öğrenciler arası ilişkilerin düzenlenmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve okul kültürünün yönlendirilmesinden de sorumludur (Şahin, 2015). Zorbalıkla mücadelede okul yönetiminin aktif bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Araştırmalar, etkili okul yönetimi uygulamalarının zorbalık olaylarını azaltabileceğini ortaya koymaktadır (Swearer vd., 2010). Zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde okul iklimi belirleyici bir faktördür. Olumsuz, cezalandırıcı ya da ilgisiz bir okul ikliminde zorbalık davranışlarının daha yaygın olduğu; buna karşın destekleyici, kapsayıcı ve katılımcı okul kültürlerinde bu tür davranışların azaldığı görülmektedir (Espelage ve Swearer, 2003). Bu nedenle okul yönetiminin kapsayıcı bir okul kültürü oluşturması, öğrenciler arasında eşitlik, saygı ve empati değerlerinin geliştirilmesine katkı sağlaması gerekmektedir. Okul yöneticileri, hem öğretmenler hem de öğrenciler için olumlu rol modeller olmalı; adil, şeffaf ve destekleyici bir liderlik anlayışı benimsemelidir. Demokratik liderlik tarzı, öğrencilerin okul aidiyetini artırarak zorbalıkla mücadelede önemli bir destek sağlar (Karataş, 2012).

## 2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Akran zorbalığını okul ve sınıf yönetimi bağlamında ele alan ve öğretmen ile okul yöneticilerinin görüşlerine dayanan bazı çalışmalar vardır.

Genç (2007), Erzurum ve Malatya'daki düz liselerde öğrenim gören öğrenciler ile okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulguları, sözlü zorbalığın en yaygın tür olduğunu ve erkek öğrencilerin zorbalığa daha fazla maruz kaldığını göstermektedir. Ayrıca akademik başarı düzeyi, aile yapısı ve aile içi şiddet gibi değişkenlerin zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenler zorbalığın temel nedenlerini iletişim eksikliği, sosyal beceri yetersizlikleri ve aile katılımının düşüklüğü olarak ifade etmiş; buna karşın zorbalıkla mücadele programlarının okullarda yeterince etkili biçimde uygulanmadığını vurgulamışlardır.

Şahin vd., (2009), Trabzon il merkezindeki anaokullarında görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algılarını incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin zorbalığı çoğunlukla fiziksel saldırganlıkla özdeşleştirdiklerini ve özellikle fiziksel zorbalık türlerini daha kolay fark ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada zorbalık davranışlarının ailevi ve sosyo-ekonomik sorunlar yaşayan, akademik başarısı düşük ve kendini ifade etme güçlüğü çeken çocuklarda daha sık görüldüğü belirlenmiştir. Öğretmenler, zorbalığın azaltılmasında ailelerle iş birliğinin güçlendirilmesi, empati ve problem çözme becerilerine yönelik eğitimlerin artırılması ile psiko-sosyal destek uygulamalarının yaygınlaştırılmasını önermiştir.

Doğan (2010), okulda zorbalık olgusunu öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiş ve zorbalığın sınıf içi düzeni bozduğunu, öğretmen-öğrenci ilişkilerini zedelediğini ve öğrenme ortamında güven duygusunu azalttığını ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenlerin zorbalık davranışlarıyla baş etmede çoğunlukla bireysel çözüm yollarına başvurdukları, ancak okul genelinde sistematik bir politika eksikliğinin bulunduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, zorbalığın yalnızca bireysel bir problem değil, aynı zamanda sınıf yönetimini doğrudan etkileyen yapısal bir sorun olduğunu göstermektedir.

Aküzüm ve Oral (2015) tarafından yapılan çalışmada, okullarda görülen en yaygın şiddet türleri yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırma, akran zorbalığının okul ortamında karşılaşılan en yaygın şiddet türlerinden biri olduğunu ve bu durumun okul iklimini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Yöneticiler ve öğretmenler, zorbalık vakalarının artmasının

disiplin sorunlarını çoğalttığını, okul kurallarına uyumu azalttığını ve sınıf içi öğretim sürecini aksattığını belirtmişlerdir. Bu çalışma, okul yönetiminin zorbalıkla mücadelede önleyici ve bütüncül politikalar geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır.

Aksoy (2019) yüksek lisans tezinde, akran zorbalığının nedenlerini ve müdahale yöntemlerini okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine dayanarak incelemiştir. Çalışmada, zorbalığın temel nedenleri arasında aile tutumları, okul ikliminin yetersizliği ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlükler gösterilmiştir. Ayrıca, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlerin zorbalık vakalarını daha erken fark ettikleri ve daha işlevsel müdahale stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, sınıf yönetimi yeterliklerinin zorbalığın önlenmesinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Demir ve Türk (2022), akran zorbalığının öğretim sürecine etkilerini nitel bir yaklaşımla ele almışlardır. Araştırma sonuçları, zorbalık davranışlarının sınıf ortamında gerginliğe yol açtığını, öğrencilerin derse katılımını azalttığını ve öğretmenlerin ders süresinin önemli bir bölümünü disiplin sorunlarına ayırmak zorunda kaldığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, zorbalığın sınıf yönetimini zorlaştırdığını ve öğretim hedeflerine ulaşmayı engellediğini belirtmişlerdir. Bu çalışma, zorbalığın öğretim sürecini sekteye uğratan temel faktörlerden biri olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Sağır ve Keskin (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilk ve ortaokullarda görev yapan eğitimcilerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bulgular, fiziksel ve sözlü zorbalığın bu kademelerde yaygın bir sorun olduğunu ve zorbalığın temel nedeninin çoğunlukla aile kaynaklı etmenlerle ilişkilendirildiğini ortaya koymuştur. Eğitimciler, zorbalıkla mücadelede başlıca müdahale stratejisi olarak okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yararlandığını belirtmişlerdir.

Cavallari vd., (2024) tarafından yürütülen uluslararası karşılaştırmalı çalışmada, öğretmenlerin zorbalık yönetimine ilişkin algıları ve zorbalığın sınıf içi zaman kaybına yol açma düzeyi incelenmiştir. Araştırma, farklı ülkelerdeki öğretmenlerin ortak biçimde zorbalık nedeniyle ciddi bir öğretim zamanı kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, zorbalık vakalarına müdahale sürecinin ders akışını böldüğünü ve sınıf yönetimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, akran zorbalığının yalnızca yerel bir sorun olmadığını, evrensel ölçekte sınıf ve okul

yönetimini etkileyen bir problem olduğunu göstermektedir.

Genel olarak ele alındığında, ilgili araştırmalar akran zorbalığının sınıf içi düzeni bozduğunu, öğretim sürecinde zaman kaybına yol açtığını ve okul iklimini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanan bu çalışmalar, zorbalıkla mücadelede etkili sınıf yönetimi becerilerinin ve okul düzeyinde bütüncül politikaların geliştirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, verilerin analizinde kullanılan yöntemler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine olan yansımalarını incelemek amacı ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma bir olguyu bireylerin bakış açısından görebilmek ve bu bakış açılarını edinmelerine neden olan süreç ve ortamı ortaya çıkarmak için etkili bir araştırma yöntemidir (Patton, 2014). Temel nitel araştırma deseni ise katılımcıların belirli bir olgu ya da duruma ilişkin anlamlarını ortaya koymayı amaçlayan, betimleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşımdır. Merriam'a (2009) göre temel nitel araştırmalarda esas amaç, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamaktır. Bu yaklaşımda araştırmacı, sürece doğrudan katılarak katılımcıların bakış açısını merkeze alır ve verileri anlamlandırmak için yorumlayıcı bir analiz süreci izler.

#### 3.2. Katılımcılar

Araştırmada okul ve sınıf yönetimine olan yansımalarını ortaya çıkarmak üzere öğretmenler ve okul yöneticileri katılımcı olarak yer almıştır. Okul yöneticilerinin dâhil edilmesinin gerekçesi akran zorbalığının okul yönetimine yansımalarını anlamak, öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinin gerekçesi ise akran zorbalığının sınıf yönetimine yansımalarını anlamaktır. Katılımcılara ait demografik bilgileri Tablo 3 ve Tablo 4'te yer almaktadır.

#### Çizelge 3.1. Öğretmenlere ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki kıdem	Öğrenim durumu
Ö1	Kadın	39	14	Lisans
Ö2	Kadın	28	7	Lisans
Ö3	Kadın	26	2	Lisans
Ö4	Kadın	24	1	Lisans
Ö5	Kadın	34	10	Lisans
Ö6	Erkek	39	15	Lisans
Ö7	Erkek	32	8	Lisans
Ö8	Erkek	35	10	Lisans
Ö9	Kadın	26	3	Lisans
Ö10	Erkek	31	4	Lisans
Ö11	Erkek	28	3	Lisans
Ö12	Kadın	23	1	Yüksek lisans
Ö13	Kadın	29	3	Lisans
Ö14	Kadın	39	8	Lisans
Ö15	Kadın	29	4	Lisans
Ö16	Kadın	32	9	Lisans
Ö17	Kadın	35	11	Yüksek lisans
Ö18	Kadın	27	3	Lisans
Ö19	Erkek	25	5	Lisans
Ö20	Kadın	25	2	Lisans
Ö21	Kadın	29	3	Lisans
Ö22	Kadın	35	11	Lisans

Çizelge 3.1. Okul yöneticilerine ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki kıdem	Öğrenim durumu
Y1	Erkek	30	8	Lisans
Y2	Erkek	46	25	Lisans
Y3	Kadın	33	11	Lisans
Y4	Erkek	32	8	Lisans
Y5	Erkek	36	11	Lisans
Y6	Erkek	50	27	Yüksek Lisans
Y7	Erkek	42	17	Yüksek Lisans
Y8	Erkek	30	6	Lisans
Y9	Kadın	30	6	Lisans
Y10	Erkek	29	6	Lisans
Y11	Erkek	51	26	Lisans
Y12	Kadın	31	5	Lisans
Y13	Kadın	32	9	Yüksek Lisans
Y14	Erkek	37	14	Lisans
Y15	Erkek	51	27	Lisans

Çizelge 3.1 ve 3.2’de görüldüğü üzere, etik hassasiyetler gözetilerek katılımcıların özel bilgileri paylaşılmamış, her katılımcıya bir kod isim verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenler için Ö1, Ö2,...; okul yöneticileri için Y1, Y2... Kullanılmıştır. Araştırmaya 16’sı kadın, 6’sı erkek olmak üzere toplam 22 öğretmen; 11’i erkek, 4’ü kadın olmak üzere ise toplam 15 okul yöneticisi katılmıştır. Öğretmenlerden 2’si, okul yöneticilerinden ise 3’ü yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerden mesleki kıdemi 1–5 yıl arasında olan 12 kişi, 5–10 yıl arasında olan 5 kişi, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan 7 kişi bulunmaktadır. Okul yöneticilerinde

ise mesleki kıdemi 5–10 yıl arasında olan 7 kişi, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan 8 kişi bulunmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanması öncesi Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan Etik Onay (Ek 4), Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ise araştırma uygulama izni alınmıştır (Ek 3). Araştırmanın verileri, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan görüşme yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının önceden belirlenen konu başlıkları ve sorular doğrultusunda görüşmeyi yürütmesine olanak tanırken; aynı zamanda katılımcıdan daha derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla gerektiğinde ek ve açıklayıcı sorular sormasına da imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, ilgili literatür doğrultusunda geliştirilen sorular temel alınarak hazırlanmıştır. Veriler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerden önce, araştırmanın yürütüleceği okulların yöneticilerinden gerekli izinler alınmış, ardından katılımcılarla iletişime geçilerek uygun gün ve saatler için randevu talep edilmiştir. Tüm görüşmeler, katılımcıların kurumlarında ve mesai saatleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve kapsamı görüşme öncesinde katılımcılara açıkça ifade edilmiş; katılımcılara hem kurumsal hem de kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı güvence altına alınmıştır. Bu süreçte, etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların gönüllü katılımı esas alınmış ve görüşmelerin samimi, güvenli ve rahat bir ortamda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmelerin süresi, katılımcının anlatımına bağlı olarak 15 ile 25 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

### 3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine yansımalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmış görüşmelere kıyasla daha fazla esneklik sunarken, yapılandırılmamış görüşmelere göre ise belirli bir yönlendirme ve odaklanma imkânı sağlar. Bu sayede hem önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde veri toplanabilir hem de katılımcıların

kendi deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak tanınır (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Cohen vd., 2018). Görüşme soruları oluşturmak için ilgili literatür incelenmiştir, incelemeler üzerine form danışman görüşüne sunulurken son halini almıştır. Görüşme formunda dört demografik ve dokuz açık uçlu soru yer almıştır (Ek 1). Görüşme formundaki sorular şu şekildedir:

1. Akran zorbalığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Sizce akran zorbalığı nedir?
2. Öğrenciler arasında zorbalık davranışı ile karşılaşılıyor musunuz? Eğer karşılaşıyorsanız, ne sıklıkta ve hangi zorbalık türleri ile karşılaşıyorsunuz?
3. Okulunuzda/sınıfınızda akran zorbalığını tespit etmeye yönelik çabalarınız var mı, varsa bu çabaları açıklar mısınız?
4. Zorbalık olaylarını azaltmak ve önlemek için hangi tedbirleri alıyorsunuz?
5. Okulda ve sınıfta zorbalıkla ilgili bir olay yaşandığında nasıl bir süreç izliyorsunuz?
6. Akran zorbalığı sizin okul/sınıf yönetiminizi etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl etkiliyor?
7. Zorbalık olayları karşısında öğrencilere psikolojik destek sağlıyor musunuz, sağlıyorsanız bu çerçevede neler yapıyorsunuz?
8. Okul yönetimi, öğretmenler ve rehberlik servisi ile akran zorbalığı vakalarını çözme konusunda nasıl bir işbirliği içerisindeyiz?
9. Akran zorbalığı ile mücadele konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Daha etkili olabilmek için hangi konularda gelişim sağlamanız gerektiğini düşünüyorsunuz?

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri anlamlandırmak ve bu verilerden yola çıkarak kavramlar ve olası ilişkiler geliştirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmelerden elde edilen veriler yazılı forma dönüştürülmüş, ardından her bir metin detaylı biçimde incelenerek araştırmanın amacına uygun düşen anlamlı ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadelerden yola çıkılarak ilk aşamada kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci, verilerde yer alan anlamlı bölümlere

(örneğin bir sözcük, cümle veya paragraf) tanımlayıcı isimler verilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Kodlanan veriler, benzerlikleri ve içerik bütünlükleri dikkate alınarak tematik başlıklar altında gruplandırılmış ve ortak anlamlar taşıyan ifadelerden alt temalar türetilmiştir. İlk analiz taslağı tamamlandıktan sonra, analiz tekrar gözden geçirilmiş; tekrarlayan, örtüşmeyen ya da bağlam dışı kalan temalar yeniden değerlendirilip sınıflandırılmıştır. Son aşamada ise, elde edilen veriler mevcut literatür ışığında yorumlanmıştır (Merriam, 2009; Miles vd., 2014).

### 3.6. İnanırlılık

Araştırmanın inanırlılığını artırmak amacıyla ilk olarak, araştırmanın amacına uygun biçimde kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış; akran zorbalığı, okul ortamı ve öğretmen/öğrenci deneyimlerine ilişkin güncel kuramsal çerçeveler incelenmiştir. Literatürde yer alan benzer araştırmalarda kullanılan görüşme soruları değerlendirilerek araştırma problemini çok boyutlu biçimde yansıtacak soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu içerik geçerliliğini artırmak amacıyla kavramsal çerçeve ile karşılaştırılmış, kuramsal olarak eksik veya örtüşmeyen maddeler elenmiş; araştırmanın temel problemlerine uygun sorular yapılandırılmıştır. Görüşme formunun iç geçerliliğini güçlendirmek adına, uzman görüşüne başvurulmuş; soruların anlaşılabilirliği, kapsam yeterliliği ve kavramsal uyumu hakkında geri bildirim alınmıştır. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular sadeleştirilmiş, yönlendiricilik içeren ifadeler çıkarılmış ve formun son hali oluşturulmuştur. Çalışma grubunun belirlenme süreci, amaçlı örnekleme yaklaşımı doğrultusunda ayrıntılı biçimde planlanmış ve katılımcıların araştırma problemine ilişkin nitelikli veri sağlayacak özelliklere sahip olmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilme aşamaları ile görüşme sürecinin nasıl yürütüldüğü ayrıntılı şekilde açıklanarak araştırmanın güvenirliliği, aktarılabilirliği ve tutarlılığı desteklenmeye çalışılmıştır.

#### 4. BULGULAR

Akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine yansımalarını öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelemek amacıyla tasarlanan bu araştırmanın verileri araştırma sorularına yanıt olacak biçimde sunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerden hareketle oluşturulan kod ve temalar aşağıdaki şekilde tablolandırılmıştır.

##### 4.1. Karşılaşılan Zorbalık Türleri

İlk olarak araştırmanın birinci alt sorusunun (Okullarda karşılaşılan akran zorbalığı türleri nelerdir?) cevabına ilişkin veriler çizelge 4.1'de sunulmuştur.

**Çizelge 4.1.** Okullarda Karşılaşılan Zorbalık Türleri

Temalar	Kodlar	
	Öğretmen (f)	Okul Yöneticileri (f)
Fiziksel zorbalık	Şiddet (10)	Şiddet(8)
Sözel zorbalık	Dalga geçme (5)	Dalga geçme(2)
	Hakaret etme (5)	Hakaret etme (2)
	Lakap takma (4)	Etnik köken (2)
	Etnik köken (2)	Dışlama (1)
	Tehdit etme (1)	Tehdit etme (1)

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karşılaşılan zorbalık türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde fiziksel zorbalık teması altında kümelenen şiddet ile karşılaştıkları görülmektedir. Sözel zorbalık teması altında ise dalga geçme, hakaret etme, lakap takma, etnik köken, tehdit etme, dışlama kodları yer almaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu görüşleri, okullarda yaşanan zorbalığın fiziksel şiddetle sınırlı kalmadığını, farklı biçimlerde sözel ve psikolojik şiddetin yaşandığını göstermektedir.

Öğretmen (f=10) ve okul yöneticilerinin (f=8) çoğu fiziksel şiddet zorbalığı ile karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Fiziksel şiddet zorbalığı, bir bireyin başka bir kişiye acı çektirmek, korkutmak, güç gösterisi yapmak veya bedensel zarar vermek amacıyla yaptığı kasıtlı davranışlardır. Katılımcı öğretmenlerden Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“---Akran zorbalığı gruplarda güç yönünden eşitsizlik olan kişilerde Güçlünün güçsüze bilerek isteyerek ve sistemli ve planlı bir şekilde uyguladığı olumsuz ve tekrarlayıcı fiziksel veya sözel davranışlar olarak tanımlanır.”

Ö1 akran zorbalığının fiziksel şiddet yönü ile karşılaştığından bahsetmiş ve

karşılaştığı bu fiziksel şiddet zorbalığının rastlantısal değil planlı ve sistemli olduğuna değinmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö8 de karşılaştığı akran zorbalığını şu şekilde ifade etmiştir:

“---Genellikle fiziksel olarak güçlü öğrencinin güçsüz öğrenciye karşı şiddet içerikli davranışları ile karşılaşıyorum.”

Katılımcı okul yöneticileri de aynı şekilde akran zorbalığının fiziksel şiddet türü ile karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Katılımcı okul yöneticilerinden Y2 karşılaştığı zorbalığı şu şekilde anlatmıştır:

“---Vurma, itme gibi fiziksel şiddet ile karşılaşıyoruz.”

Katılımcı okul yöneticilerinden Y15 de karşılaştığı fiziksel zorbalık davranışını şu şekilde tanımlamıştır:

“---Fiziki yönden güçlü öğrencilerin zayıf öğrencilere bedensel şiddet uyguladıkları davranışlarla karşılaşıyoruz.”

Katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de ifade ettiği gibi okul ortamında fiziksel şiddet yaygın olarak görülmektedir. Öğrenciler arasında yaşanan vurma, itme, tokatlama gibi eylemler, güç dengesizliğinin bir göstergesi olarak ortaya çıkar. Özellikle daha güçlü olan öğrencilerin, daha zayıf olanlara karşı bu tür fiziksel saldırılarda bulunması, okul ortamında ciddi sorunlara yol açabilir. Bu tür fiziksel zorbalıklar, hem mağdurun hem de diğer öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığını tehdit edebilen durumlardır.

Katılımcı öğretmen (17) ve okul yöneticilerin (5) büyük çoğunluğu sözel zorbalık ile karşılaştıklarını söylemişlerdir. Sözel zorbalığın birçok çeşidiyle karşılaştığına değinen katılımcılar bu zorbalık türüne hakaret etme, dalga geçme, lakap takma, dışlama, etnik kökenle dalga geçme, tehdit etme şeklinde rastladıklarından bahsetmiştir. Katılımcı öğretmen Ö1 karşılaştığı bu sözel zorbalığı şu şekilde anlatmıştır:

“---Genellikle sözel olarak karşımıza çıkan bu davranışlar daha çok tehdit hakaret lakap takmak ya da dalga geçmek gibi olumsuz durumlar içermektedir.”

Katılımcı öğretmen Ö17 de öğrencilerin birbirine hakaret ettiğinden bahsetmiştir:

“---Sık sık karşılaşıyorum öğrenciler birbirleriyle konuşurken hakaret ediyorlar ya da bazen fiziksel teması bulunabiliyorlar.”

Katılımcı öğretmenlerin çoğu sözel zorbalık olan dalga geçmenin genellikle fiziksel özellikle dalga geçme şeklinde olduğunu vurgulamışlardır. Buna yönelik bazı katılımcı öğretmen görüşleri şunlardır:

“---Maalesef zorbalık yapan öğrencilere zaman zaman denk geliyorum genel olarak fiziksel görünüş bu zorbalığın sebebi oluyor” (Ö3).

“---Öğrenciler birbirlerinin fiziksel bir engeliyle boyuyla, kilosuyla veya saçıyla dalga geçebiliyor” (Ö4).

“---Sıklıkla şahit oluyorum genelde maddi durum ve fiziksel görünüş türlerinde oluyor” (Ö5).

Bu ifadeler zorbalığın sosyal ve ekonomik farklılıklara bağlı olarak da ortaya çıkabileceğini ve öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenebileceğini ve fiziksel özellikler üzerinden yapılan zorbalığın öğrencilerin psikososyal gelişimini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir.

Katılımcı okul yöneticilerinden bazıları da sözel zorbalık olarak fiziksel özellikle dalga geçme zorbalığı ile karşılaştıklarından bahsetmiştir. Katılımcı okul yöneticilerinin görüşleri şu şekildedir:

“...Fiziksel özellikleri dalga geçme şeklinde karşılaşıyorum genelde boy kilo ile dalga geçiyorlar” (Y1).

“... Genelde fiziksel şiddet ama bazen de öğrenciler dış görünüş özellikleri ile de dalga geçiyor boy kilo saç vb.” (Y4).

Katılımcı öğretmenlerden bazıları da (f=5) öğrencilerin birbirlerine hakaret ettiklerinden bahsetmişlerdir. Bu sözel zorbalık türüne rastlayan bazı öğretmenlerin görüşleri şunlardır:

“---Genellikle şiddet uyguladıklarını gözlemledim bazen de hakaret ettiklerine ve küfür ettiklerine şahit oluyorum” (Ö11).

“---Sık sık karşılaşıyorum öğrenciler birbirleriyle konuşurken hakaret ediyorlar ya da bazen fiziksel temasta bulunabiliyorlar” (Ö17).

Bazı okul yöneticileri (f=2) de sözel zorbalık türü olan hakaret davranışı ile karşılaştıklarından bahsetmişlerdir:

“... Bazen de hakaret ve küfür eden öğrencilerle başa çıkmaya çalışıyoruz” (Y2).

“... Küfür tehdit hakaret gibi olaylar da söz konusu” (Y5).

Katılımcı öğretmen (f=1) ve okul yöneticilerinden (f=2) bazıları da etnik köken zorbalığı ile karşılaştıklarından bahsetmişlerdir. Bu zorbalığı da genellikle Suriyeli öğrencilere indirgemişlerdir. Öğretmen Ö10 bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“---Bulduğum okulda çeşitli baskın etnik gruplardan dolayı oldukça karşılaşıyorum.”

Karşılaştıkları etnik köken zorbalığını ifade eden okul yöneticilerinin görüşleri de şunlardır:

“---Evet, sık sık karşılaştığımız bir durum Suriyeli Türk öğrenci arasındaki uyum problemi bunun başlıca nedenlerindedir” (Y7).

“---Ara sıra karşılaşıyoruz Suriyeli ve Türk öğrenciler çatışıyor ve birbirlerine laf atıp lakap takıyorlar” (Y8).

Görüldüğü üzere okullarda da, farklı baskın etnik grupların varlığı nedeniyle etnik temelli akran zorbalığına sıkça rastlanabilmektedir. Öğrenciler, etnik kökenleri farklı olan arkadaşlarına karşı ayrımcı tutumlar sergileyebilmektedir.

Katılımcı okul yöneticilerinden Y3 ise okulda dışlama davranışı ile karşılaştığından bahsetmiştir:

“---Oyunlar esnasında grup olmaktan kaynaklı bazı öğrencileri oyuna dahil etme ve dışlama şeklinde gözlemekteyim”.

Katılımcı öğretmenlerimizin bu ifadelerinden de anlaşıldığı üzere akran zorbalığı okul içinde sadece fiziksel şiddet olarak değil; sözel, duygusal ve sosyal biçimlerde de yaygın şekilde görülebilmektedir. Bu zorbalık türleri, öğrencilerin akademik başarısını, psikososyal gelişimini ve okul ortamındaki genel huzuru olumsuz yönde etkileyebilir.

#### 4.2. Akran Zorbalığı ile Mücadele

İkinci olarak “Öğretmen ve okul yöneticileri karşılaştıkları akran zorbalıkları ile nasıl mücadele etmektedirler?” şeklindeki araştırmanın ikinci alt sorusunun cevabına ilişkin veriler çizelge 4.2’de sunulmuştur.

**Çizelge 4.1.** Akran Zorbalığı ile Mücadele

Temalar	Kodlar	
	Öğretmen (f)	Okul Yöneticileri (f)
İletişim	Bireysel görüşme (12)	Veli görüşmeleri (8)
	Grup görüşmesi (2)	Bireysel görüşme (5) Grup görüşmesi (3)
Öğrenci Takibi	Öğrencileri bireysel olarak gözlemlene (6)	Öğrenciler arası ilişkileri takip etme (1)
	Yaptırım uygulama (4) Öğrenciler arası ilişkileri takip etme (3)	
Rehberlik hizmeti	Rehber öğretmeni ile işbirliği (13)	Rehber öğretmeni ile işbirliği (9)
	Rehberlik çalışmaları (4)	Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim (4) Rehberlik çalışmaları (3)
Ders içi etkinlik	Bilgilendirme (7)	
	Drama (2)	
	Oyun (2)	

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin akran zorbalıkları ile nasıl mücadele ettiklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde iletişim, öğrenci takibi, rehberlik hizmeti ve ders içi etkinlik adlı 4 temel tema ortaya çıkmıştır. İletişim teması altında hem öğretmen hem yöneticiler de bireysel ve grup görüşmeleri kodu ortaya çıkmıştır. Bunlardan ayrı olarak yöneticilerde veli görüşmeleri kodu bulunmaktadır. Öğrenci takibi teması altında ise öğretmenlerde Öğrencileri bireysel olarak gözlemlene, Öğrenciler arası ilişkileri takip etme, yaptırım uygulama kodları bulunurken okul yöneticilerinde Öğrenciler arası ilişkileri takip etme kodu bulunmaktadır. Bu alanlarda yapılan çalışmalar, yalnızca zorbalığın tespiti değil, aynı zamanda bu davranışın önlenmesi açısından da önemli ipuçları sunmaktadır. Rehberlik hizmetleri temasında ise hem okul yöneticileri hem de öğretmenler rehber öğretmeni ile işbirliği, rehberlik çalışmalarına değinmişlerdir. Öğretmenlerden ayrı olarak ise öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kodu da okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Son olarak öğretmenler tarafından dile getirilen bilgilendirme, drama ve oyun kodları ise ders içi etkinlik teması altında kümelenmiştir.

Öğretmenler ve okul yöneticileri iletişim teması altında bireysel görüşmeden bahsetmişlerdir. Öğretmen (f=12) ve okul yöneticilerinin (f=5) çoğu zorbalığı tespit önlemede bireysel görüşme kullandıklarını vurgulamışlardır. Bazı katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“---Sınıfımda akran zorbalığına şahit olduğum durumlarda bu durumu açığa çıkarmak için öğrencilerle bireysel görüşüyorum.” (Ö2).

“---Öncelikle zorbalığı ne kadar kötü bir davranış olduğunu aktarmaya çalışıyorum Buna rağmen hala davranış devam ederse bireysel görüşüyorum.”(Ö8).

“---Derslerde daha sessiz olan öğrencilerle bireysel görüşüyorum sebebini sorup çıkarımlarda bulunuyorum.” (Ö12).

Bazı katılımcı Okul yöneticilerinin görüşleri ise şu şekildedir:

“---Disiplin ve davranış problemlerini düzeltmeye yönelik tespit edilen öğrencilerle bireysel görüşmeler yapıyoruz.” (Y12).

“---Öğretmenler tarafından tespit edilen önlem alınan durumlarda bazen Biz de bireysel görüşmeler yapıyoruz” (Y9).

Zorbalığı tespit ve önlemede bireysel görüşmeler, öğrencinin duygularını güvenli bir ortamda ifade etmesini sağlayabilir. Bu sayede mağdurun yaşadığı durumu detaylı biçimde anlatması ve gizli kalabilecek olayların ortaya çıkması kolaylaşır. Ayrıca bireysel görüşmeler, öğretmen ve okul yöneticilerinin hem mağdur hem de zorba öğrencinin davranışlarının altında yatan nedenleri anlamaya ve kişiye özgü rehberlik planları oluşturmasına yardımcı olabilir.

Öğretmen (f=2) ve okul yöneticilerinden (f=3) birkaçı ise Grup görüşmeleri yaptıklarından bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö4 grup görüşmesini nasıl yaptığını şu şekilde anlatmıştır:

“---Zorbalıkla karşılaştıklarında ya da bir arkadaşları zorbalığa maruz kaldığında bunun sınıfta çözülmesi için sınıfta konuşuyoruz.”

Katılımcı öğretmenin ifade ettiği bu yaklaşım, öğrenciler arasında empati ve dayanışma duygusunu güçlendirir. Ayrıca sınıf içinde açık iletişimi teşvik ederek zorbalığın gizli kalmasını önler ve topluluk bilincini artırmasına katkı sağlayabilir.

Katılımcı öğretmenlerden Ö21 ise şu şekilde ifade etmiştir:

“---Rehberlik derslerinde dinleyerek tespit etmeye çalışıyorum hem toplu bir şekilde konuşmuş oluyorum hem de bilgilendirmiş oluyorum.”

Aynı şekilde okul yöneticilerde grup görüşmeleri yaptıklarını dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinden Y3 grup görüşlerini ne şekilde yaptığını şu sözcüklerle ifade etmiştir:

“---Rehberlik servisi ile birlikte yapılan zorluğunu tespit etmeye yönelik sosyometri, grup görüşmeleri yapılmaktadır.”

Yapılan bu uygulama, sınıf içindeki sosyal ilişkilerin ve olası dışlanma ya da zorbalık durumlarının erken fark edilmesini sağlayabilir. Ayrıca rehberlik servisiyle iş birliği, müdahalelerin daha bilinçli ve sistematik bir şekilde yürütülmesine de katkı sunabilir.

Katılımcı okul yöneticilerinden Y11 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Gelen şikâyetler üzerine yüz yüze ve sınıf ziyaretleri yaparak olumsuz yönleri gidermeye çalışıyoruz.”

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (f=6) Öğrencileri bireysel olarak gözlemediklerinden bahsetmişlerdir. Zorbalık olaylarında öğrencileri takip ve tespit etmek önemli bir konudur. Katılımcı öğretmen Ö9 görüşünü şu kelimelerle ifade etmiştir:

“---Öğrencileri teneffüste ve kendi aralarında iletişim kurdukları her anda gözlemlmek Bence oldukça iyi bir yöntem.”

Katılımcı öğretmen Ö11 ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Öğrenci Davranışlarını gözlemleyerek içine kapalı öğrencileri belirlemeye çalışıyorum,”

Katılımcı öğretmen Ö12 de şu şekilde ifade etmiştir:

“---Öğrencileri gözlemliyorum onları anlamaya çalışıyorum derslerde sessiz olan öğrencilerime sebebini soruyorum ve çıkarımlarda bulunuyorum.”

Katılımcı öğretmen Ö18 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Öğrencilere yakından gözlemliyorum sınıfı hakim öğrencilerle okulun sınıfın genel durumu ile ilgili sohbet ediyorum.”

Katılımcı öğretmenlerin uyguladığı bu bireysel gözlem yönteminin zorbalığı tespit ve önlemede birçok yararı olabilir öncelikle Zorbalığın erken tespit edilmesini sağlayabilir ve önleme çalışmalarını hızlandırabilir. Ayrıca yapılan müdahalelerin ve önleme çalışmalarının bireye özgü ve etkili olmasını destekleyebilir ve Öğrencilerin duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını belirlemeye de yardımcı olur.

Öğretmen(f=3) ve okul yöneticilerinden (f=1) birkaçı ise Öğrenciler arası ilişkileri takip ettiklerine değinmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö1 Öğrenciler arası ilişkileri neden takip ettiğini şu cümleler ifade etmiştir:

“---Öğrencilerin kendi aralarında nasıl bir ilişki dinamiğine sahip olduklarını gözlemlemeye çalışıyoruz ki zorbalığa maruz kalan ya da eğilimi olanları tespit edebilelim.”

Katılımcı öğretmen Ö9 ise şu ifadeleri kullanarak öğrenci takibinin önemini ve gerekçelerini vurgulamıştır:

“---Öğrencileri teneffüste veya kendi aralarında iletişim kurdukları her andaki gözlemlemek Bence oldukça iyi bir yöntem Çünkü öğretmen varken öğrenciler kendi davranışlarını filtreleyerek sergiliyorlar.”

Katılımcı okul yönetici Y2 ise öğrenci takibinin önemini sarf ettiği bu cümlelerle ifade etmiştir:

“---Bazı zamanlarda zorbalık eğilimi olan öğrencilere uzaktan izlemek ve tespit etmek fark yaratıyor.”

Bazı öğretmenler ve okul yöneticileri de zorbalık olayları ile karşılaştıklarında yaptırım uyguladıklarını vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenlerden Ö5 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Zorbalık olaylarını anında müdahale etmeye çalışıyorum önlemek için de geleneksel olarak ceza yöntemine başvuruyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö6 da karşılaştığı zorbalığı önlemek için

öğrencilere yaptırım uyguladığından bahsetmiştir:

“---Zorba öğrenciyi yaptırımlar uygulayarak ve sevdiği bir şeyden mahrum bırakarak zorbalığı önlemeye çalışıyorum, ailesi ile konuşuyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö19 da yaptırım yöntemini uyguladığını yaptırım olarak ise ödül-ceza sistemine başvurduğunu anlatmıştır:

“---Okul ve sınıf kurallarının önemini söyleyerek çocukların bunlara uymalarını sağlıyorum eğer uymazlarsa ödül ceza yöntemine başvuruyorum.”

Okul yöneticileri ve öğretmenler Rehberlik hizmetlerinden yararlandıklarını da ifade etmişlerdir. Katılımcı okul yöneticisi (f=9) ve öğretmenlerin (f=13) çoğu Rehber öğretmeni ile işbirliği içerisinde olduklarından bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö3 rehber öğretmeni ile yaptıkları iş birliğini şu şekilde ifade etmiştir:

“---Sınıfta Dönem başında rehber öğretmeni bu konu ile ilgili sunum ve çalışma yaparak bu konuda bilgi verir. Ben de dönem bu konuda gerekli bilgileri vermeye devam ederim.”

Ö7 ise yaptığı iş birliğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“---İlk önce sözlü ve göz teması ile uyarıyorum daha sonra aynı davranışı tekrarlanırsa rehber öğretmen ile iş birliği yaparak çözüm arıyorum.””

Ö12 ise şu şekilde ifade etmiştir:

“---Okul rehber öğretmeni ile görüşme sağlayarak çocuğun asıl problemini öğrenmeye çalışıyoruz sürekli devam eden bir şey ise aile ile görüşme sağlıyoruz.”

Ö17 uyguladığı yöntemi şu şekilde ifade etmiştir:

“---Önce sınıfta öğretmen olarak ben konuşuyorum sonra uzman desteği alması için rehberlik servisine yönlendiriyorum ve iş birliği içinde süreci yönetiyoruz.”

Katılımcı okul yöneticilerinden Y3 rehberlik servisi ile yaptıkları çalışmaları şu şekilde ifade etmiştir:

“---Rehberlik servisi ile birlikte akran zorbalığını tespit etmeye yönelik sosyometri ve grup görüşmeleri yapılmaktadır.”

Katılımcı okul yöneticilerinden Y7 ise şu şekilde ifade etmiştir:

“---Rehberlik çalışmaları kapsamında akran zorbalığı ile ilgili yanlışlıkları açıklamak zorbalığı durdurmak için ikna çalışmaları yapmak.”

Katılımcı okul yöneticilerinden Y9 ise rehber öğretmeninden aldığı desteği şu şekilde açıklamaktadır:

“---Okulumuzda bulunan rehber Öğretmeniniz uygulanan program kapsamında akran zorbalığı ile ilgili Seminerler yapmaktadır.”

Katılımcı okul yöneticilerinden Y14 ise yapılan iş birliği sürecini şöyle ifade etmektedir:

“---Rehber öğretmenleri aracılığıyla önleyici çalışmalar yapıyoruz. Okul İdaresi, rehber öğretmeni ve sınıf öğretmenleri ile ortak çalışmalar yönetiyoruz.”

Rehberlik hizmetlerinden yararlanmak, akran zorbalığının hem erken tespitinde hem de önlenmesinde önemli bir rol oynar. Rehberlik servisi, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını fark ederek zorbalığa maruz kalan, zorbalık yapan ya da tanık olan bireylerle uygun psikolojik destek süreçleri yürütebilir. Ayrıca, farkındalık etkinlikleri, grup çalışmaları ve sosyal beceri eğitimleri yoluyla okulda güvenli ve destekleyici bir ortamın oluşmasına katkı sağlayabilir.

Katılımcı öğretmen (f=3) ve okul yöneticilerinden (f=4) birkaçı yürüttükleri rehberlik çalışmalarından da bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö3 yaptığı çalışmaları şu şekilde açıklamıştır:

“---Sınıfta Dönem başında rehber öğretmeni aracılığıyla bu konuyla ilgili sunum ve çalışma yaparak bu konuda bilgi veriyorum. Ayrıca dönem dönem bu konuda gerekli bilgileri vermeye devam ediyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö15 ise yaptığı çalışmayı şu şekilde ifade etmiştir:

“---Öğrencilerimden rehberlik derslerinde ya da kendi dersimde gizli şekilde not yazmalarını rica ediyorum, bireysel olarak görüşüyorum ve aileleri ile iletişimde kalıyorum.”

Katılımcı yöneticilerden Y1 yürüttükleri çalışmalardan şu şekilde bahsetmiştir:

“---Farklılıkları anlama yönelik sınıf ve okul için çalışmalar yapıyoruz.”

Katılımcı yöneticilerden Y3 ise yaptıkları çalışmaları ve nedenlerini şu şekilde açıklamıştır:

“---Sınıflarda sosyometri uygulanmaktadır. Rehberlik ve idare sınıflarda öğrenci grupları ile sürekli görüşmektedirler. Ayrıca sosyal etkinlikler düzenlenerek öğrenciler arası kişisel ilişkiler ve birliktelik kavramları geliştirmeye çalışılmaktadır.”

Katılımcı okul yöneticilerinden bazıları (f=4) rehberlik hizmetleri altında öğretmenlere de hizmet içi eğitimler verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinden Y4 verdikleri eğitim ile alakalı şu cümleleri kullanmıştır:

“---Eğitim yolu ile önlemeye çalışıyoruz sadece öğrencileri eğiterek değil, öğretmenlere zorbalık ile ilgili hizmet içi eğitim ve Seminerler düzenliyoruz.”

Katılımcı okul yöneticisi Y14 ise bu konu hakkındaki fikirlerini şöyle dile getirmiştir:

“---Kendimizi akran zorbalığı hakkında yeterli hissetmiyoruz ve bu konu ile ilgili Seminerler düzenleyip öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (f=3) akran zorbalığı hakkında öğrencileri bilgilendirdiklerini söylemişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö4 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Akran zorbalığı gibi bir durumla karşılaştığımda öğrencilere empati yoluyla bunun Kötü bir durum olduğunu anlatıyorum ve dersimin bazı kısımlarında bilgilendirici konuşmalar yapıyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö8 ise bilgilendirme sürecini şu şekilde açıklamıştır:

“---Öncelikle akran zorbalığı hakkında çocuklara geniş bir bilgilendirme yapıyorum bu davranışın ne kadar kötü olduğunu aktarmaya çalışıyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden birkaçı (f=2) derslerinde drama yöntemine başvurduklarından bahsetmişlerdir:

“---Öğrencilere doğru davranış biçimlerinde rol olarak gösteriyorum. Özellikle drama gibi aktivitelerle yanlışlarını hatırlatıyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö15 ise yaptığı çalışmayı şu şekilde ifade etmiştir:

“---Öğrencilerin birbirlerini tanınması için fırsat veriyorum. Drama çalışmalarını ile birbirlerine değer vermelerinin önemini anlatıyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden birkaçı (f=3) ise derslerinde oyun yöntemine başvurduklarında bahsetmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö8 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Geniş çaplı bilgilendirmeler yapıyorum çeşitli etkinlikler ve oyunlarla bu davranışlar uzaklaşmalarını sağlıyorum.”

Katılımcı öğretmenlerden Ö12 ise oynattığı oyunları şu şekilde anlatmıştır:

“---Akran zorbalığı ile ilgili çocuklara etkinlikler düzenliyorum empati yapmaları için oyun oynatıyorum.”

Son olarak katılımcı öğretmenlerden Ö16 ise amacıyla birlikte oynattığı oyunlardan şu sözcüklerle bahsetmiştir:

“---Öğrencilere empati saygı ve sevgiyi benimsetici konuşmalar yapıyor ya da aktivite/oyunlar oynatıyorum.”

Akran zorbalığı hakkında öğrencileri bilgilendirmek, zorbalığın ne olduğunu, hangi davranışların zorbalık sayıldığını ve bu tür durumlarda nasıl davranılması gerektiğini anlamaları açısından çok önemlidir. Bu bilgilendirmeler, öğrencilerde farkındalık oluşturarak hem zorbalık yapma eğilimini azaltabilir hem de mağdur olan öğrencilerin yardım isteme davranışını güçlendirebilir. Ayrıca, sınıf içi etkinlikler, drama çalışmaları ve rehberlik seminerleriyle bu bilincin kalıcı hale gelmesi desteklenebilir.

Tüm bu ifadeler, öğretmen ve yöneticilerin akran zorbalığını önleme çabalarının çok yönlü ve iş birliğine dayalı olduğunu göstermektedir. Sadece bir kişiyle ya da tek bir yöntemle değil; gözlem, rehberlik, iletişim, eğitimsel etkinlik ve

gerektiğinde disiplin süreçlerinin dengeli biçimde yürütülmesiyle etkili sonuçlar alınabileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin duygu dünyasına dokunan uygulamaların, zorbalığı azaltmada ve olumlu bir okul iklimi oluşturmada önemli bir rol oynadığı katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır.

Rehber öğretmenleri süreçte aktif bir rol üstlenmeli; ilgili öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak zorbalığın altında yatan nedenleri belirlemeli, öğrencinin empati becerisini geliştirmeye ve sorunun tekrar etmemesi için gerekli psiko-eğitsel çalışmaları yürütmeye çalışmalıdır. Ayrıca gerekirse grup çalışmaları ve sınıf içi rehberlik etkinlikleriyle zorbalığın önlenmesine yönelik farkındalık kazandırmalı, okul genelinde pozitif sosyal ilişkiler teşvik etmelidir.

### 4.3. Sınıf Yönetimine Yansımalar

Üçüncü olarak “Akran zorbalığının sınıf yönetimine yansımaları nasıldır?” şeklindeki araştırmanın üçüncü alt sorusunun cevabına ilişkin veriler Çizelge 4.3’te sunulmuştur

**Çizelge 4.1.** Akran Zorbalığının Sınıf Yönetimine Yansımaları

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>
Plan ve Programa ilişkin yansımalar	Dersin işleyişini olumsuz etkilemesi (8)
Fiziksel Düzene ilişkin yansımalar	Ders kazanımlarına ulaşmada zorlanma (5) Disiplin Sorunları (4) Gürültü (2) Sınıf düzenini bozması (2)
İlişki ve davranış düzenine yönelik yansımalar	Motivasyonu düşürmesi (5) Olumsuz sınıf atmosferine neden olma (3) Dikkatin dağınıklığına sebep olma (2)
Süre kullanımına yönelik yansımalar	Zaman yönetimini güçleştirme (2)

Öğretmenlerin akran zorbalığının sınıf yönetimine yansımalarına ilişkin görüşleri incelenip sınıf yönetiminin boyutları açısından ele alınmıştır. Dersin işleyişini olumsuz etkilemesi, ders kazanımlarına ulaşmada zorlanma kodları sınıf yönetiminin boyutlarından plan ve program boyutu kapsamında temalaştırılmıştır. Disiplin sorunları, gürültü kodları ise sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel düzen boyutunda ele alınıp temalaştırılmıştır. Motivasyonu düşürmesi, olumsuz sınıf atmosferine neden olma, dikkat dağınıklığına sebep olma, sınıf düzenini bozması kodları sınıf yönetimi boyutlarından sınıfta ilişkilerin düzenlenmesi boyutu altında kümelenmiştir. Son olarak zaman yönetimini güçleştirme kodu süre kullanımı

boyutu dikkate alınarak temalaştırılmıştır.

Öğretmenlerin akran zorbalığının sınıf yönetimine etkisine ilişkin görüşlerinin toplandığı bu temalar ve katılımcı öğretmenlerin aktardığı deneyimler, zorbalığın yalnızca bireysel bir problem değil, tüm sınıfın dinamiğini etkileyen bir durum olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Katılımcı öğretmenlerden çoğu (f=8) akran zorbalığının ders işleyişini olumsuz etkilediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcı öğretmenlerden Ö2 bu konudaki fikrini şu şekilde dile getirmiştir:

“---Sınıf yönetimini etkiliyor akran zorbalığına uğrayan öğrenci kendi içerisinde kapanıp ders sırasında aktif olamıyor akran zorbalığı yapan öğrenci dersin akışını bozuyor.”

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri olan Ö8 ise durumu kendi ifadeleriyle şöyle özetlemiştir:

“---Çok fazla etkiliyor özellikle akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler derse gelmek istemiyor derse gelse de çok çekingen davranıyor ve bu durumda dersin etkilenişini olumsuz etkiliyor.”

Son olarak Ö16 ise akran zorbalığının ders işleyişine olumsuz etkilerini şu şekilde anlatmıştır:

“---Ders esnasında birbirlerine laf atmaları ya da grup çalışmaları yaparken birlikte çalışmak istememeleri ders işleyişini olumsuz etkiliyor.”

Katılımcı öğretmenlerden bazıları da (f=5) akran zorbalığının ders kazanımlarına ulaşmada zorlanmaya neden olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin katılımcı öğretmenlerden biri olan Ö17 fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“---Sınıfta bazı zamanlarda derse dönmek ya da derse başlamak zaman alabildiğinden bazen kazanımları yetiştiremiyorum.”

Bazı öğretmen katılımcılar (f=4) akran zorbalığının Fiziksel Düzene ilişkin yansımalarından olan disiplin sorunlarına değinmişlerdir örneğin katılımcı öğretmenlerden Ö9 fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“---Benim derse olan odağımı etkiler hem de öğrencilerde Öğretmen neden

müdahale etmiyor algısı oluşturur ve benim güvenilirliğimi sarsar bu da disiplin sorunlarına neden olur.”

Bir diğer katılımcı öğretmen olan Ö1 ise şu şekilde fikirlerini açıklamıştır:

“---Evet maalesef öğrenciler arası münakaşalar ve hareketlenmeler Disiplin sorunlarına sebep oluyor.”

Öğretmenlerde birkaçı (f=2) akran zorbalığının gürültüye neden olduğuna da değinmişlerdir. Örneğin katılımcı öğretmen Ö18 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Sınıfta oluşan gürültü ciddi anlamda verimi azaltıyor ve tartışma ortamı yaratıyor.”

Yine öğretmenlerden birkaçı (f=2) akran zorbalığının sınıf düzenini bozduğunu dile getirmiştir katılımcı öğretmenlerden Ö12 fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“---Akran zorbalığına uğrayan sınıf düzenini bozuyor, kötü bir atmosfer yaratıyor.”

Katılımcı öğretmenler İlişki ve davranış düzenine yönelik yansımalara da değinmişlerdir bu tema altında toplanan kodlardan akran zorbalığının sınıfta motivasyonu düşürdüğüne dair bazı katılımcı öğretmenler (f=5) fikirlerini dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcı öğretmen Ö2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“---Akran zorbalığına uğrayan öğrenci kendi içerisinde kapanıp ders sırasında aktif olmuyor.”

Yine katılımcı öğretmen Ö7 ise bu konudaki düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmiştir:

“---Özellikle ders anlatım sırasında öğrenci ile ilgili sorunlar yaşandığında motivasyon bozuluyor, derste verim azalıyor.”

Zorbalığın yoğun şekilde yaşandığı sınıflarda sadece bireysel değil, toplu düzeyde bir öğrenme motivasyonu kaybı söz konusu olabilmektedir. Derse olan ilginin azalması; güven eksikliği, duygusal baskı ve sosyal izolasyon gibi etkenlerin bir sonucu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu nedenle zorbalıkla mücadele etmek, yalnızca bireyleri korumak açısından değil, eğitim ortamının niteliğini korumak ve

geliştirmek açısından da kritik öneme sahiptir.

Bazı öğretmenler(f=3) ise akran zorbalığının olumsuz sınıf atmosferine sebep olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö12 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Zorbalık yapan öğrenciler sınıf düzenini bozuyor sınıfta kötü bir atmosfer yaratıyor.”

Yine katılımcı öğretmenlerden Ö11 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Oluşan kargaşa ve kavgalar negatif atmosfer yaratıyor.”

Bu davranışlar yalnızca bireysel bir sorun olarak değil, aynı zamanda sınıf ortamında genel bir huzursuzluk ve güvensizlik atmosferi oluşmasına da zemin hazırlayabilir. Sınıf içi sosyo-duygusal denge bozulduğunda, öğrenciler arasında kutuplaşma, gruplaşma, iletişim kopuklukları ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinde aksamalar yaşanabilir. Tüm bu unsurlar, sınıfın akademik başarısını ve psikososyal iklimini olumsuz yönde etkileyerek öğrenme ortamının niteliğinin düşmesine sebep olabilir.

Birkaç öğretmen (f=2) akran zorbalığının dikkat dağınıklığına neden olduğuna da değinmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö12 şu ifadeleri kullanmıştır:

“---Zorbalık yapan öğrenciler sınıf düzenini bozuyor sınıfta kötü bir atmosfer yaratıyor bu da sınıf yönetimi etkiliyor.”

Bir diğer katılımcı öğretmen olan Ö13 ise:

“---Dersin akışını bozup dikkatleri dağıtıyor.” İfadelerini kullanmıştır.

Son olarak akran zorbalığının sınıf yönetimi boyutlarından süre kullanımının akran zorbalığını nasıl etkilediğine dair bazı öğretmenler (f=2) zaman yönetimini güçleştirdiğini vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcılardan Ö4 bu konudaki mağduriyetini şu kelimelerle dile getirmiştir:

“---Öğrenciler zorbalığa maruz kaldıklarında şikâyetle bana geldikleri için bazı dönemler dersimizi çoğu zamanını zorbalık üzerine konuşuyoruz.”

Yine katılımcı öğretmenlerden Ö5 şu ifadelerle bu konuya değinmiştir:

“---Zorbalığın bıraktığı olumsuz etkilerden ders anlatma sürecini sekteye uğruyor.”

Akran zorbalığının yaşandığı sınıflarda, öğretim süreci doğrudan olumsuz etkilenebilmektedir. Zorbalığın devam ettiği sınıf ortamlarında öğrenciler arasında güvensizlik, dikkat dağınıklığı ve iletişim sorunları artabilir; bu durumda, öğretmenin ders işleyişini planladığı şekilde sürdürebilmesini zorlaştırabilmektedir. Öğrenciler derse odaklanmak yerine yaşadıkları veya gözlemledikleri olumsuz olaylarla meşgul oldukları için öğrenme süreci sekteye uğrayabilir. Ayrıca mağdur öğrencinin yaşadığı duygusal gerilim, öğretmenin sınıf yönetimine daha fazla müdahale etmesini gerektirebilir. Bu da dersin doğal akışını bozup, süreklilik ve verimlilik kaybına yol açabilir. Zorbalığın öğretim sürecine bu şekilde etki etmesi, eğitsel hedeflerin gerçekleşmesini engelleyen önemli bir dışsal faktör olarak değerlendirilmelidir.

Zorbalık yalnızca faile ve mağdura yönelik bir durum değildir; bu ikili etkileşim, sınıfın genel atmosferini de doğrudan etkileyebilir. Zorbalık yapan öğrenci, sınıf içindeki sosyal yapıyı güç dengeleri üzerinden şekillendirirken, mağdur öğrenci pasifleşir veya savunma mekanizmaları geliştirir. Bu karşılıklı etkileşim, diğer öğrencilerde de kaygı, sessizlik, taraf seçme baskısı ya da duyarsızlaşma gibi tepkilere neden olabilir. Bu tür sınıf ortamlarında, öğrenciler arasında sosyal mesafe artar, empati azalır ve iletişim bozulabilir. Sınıfın iş birliği ve dayanışma iklimi zarar gördüğünde, hem akademik hem de duygusal gelişim sekteye uğrayabilir. Dolayısıyla zorbalığın etkisi yalnızca iki öğrenciyle sınırlı kalmaz; tüm sınıf dinamiklerini bozarak toplu bir öğrenme ve sosyal gelişim krizine dönüşebilir.

Akran zorbalığının yaşandığı sınıf ortamlarında, sınıf iklimi giderek bozulmakta ve huzursuz bir atmosfer ortaya çıkabilmektedir. Öğrenciler arasında güven duygusunun zedelenmesi, sınıf içi etkileşimlerin sağlıklı yürütülmesini engellemekte; bu durum, öğretim sürecini çok boyutlu biçimde olumsuz etkileyebilmektedir. Zorbalığın neden olduğu bu gerginlik ortamında derse olan ilgi azalmakta, katılım düşebilmektedir. Öğretmen, sınıfa bütüncül olarak hâkim olmakta zorlanmakta ve sürekli davranışsal müdahalelerde bulunmak durumunda kalabilmektedir. Bu durum, sınıf yönetiminin bozulmasına ve dersin planlanan şekilde ilerleyememesine neden olmaktadır. Öğretim süreci sıklıkla kesintiye uğradığı için, öğrenme zamanının etkili ve verimli kullanımı da mümkün olamamaktadır.

#### 4.4. Okul Yönetimine Yansımalar

Son olarak “Akran zorbalığının okul yönetimine yansımaları nasıldır?” şeklindeki araştırmanın dördüncü alt sorusunun cevabına ilişkin veriler çizelge 4.4'te sunulmuştur.

**Çizelge 4.1.** Akran Zorbalığının Okul Yönetimine Yansımaları

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>
Paydaş ilişkilerine yönelik yansımalar	Negatif atmosfer (3) Şikâyetler (2) Çatışmalar (1)
Akademik yansımalar	Akademik başarısızlık (5) Devamsızlık sorunu (3)

Okul yöneticilerinin akran zorbalığının okul yönetimine yansımalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde akran zorbalığının okulda negatif atmosfere neden olduğu, veli, öğretmen ve öğrenci şikâyetlerinin artmasına neden olduğu ve çatışmalara neden olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu üç kod paydaş ilişkilerine yansımalar teması altında kümelenmiştir. Akademik yansımalar teması altında ise akran zorbalığının akademik başarısızlığa ve devamsızlık sorunlarına olan yansımaları yer almıştır.

Bazı okul yöneticileri (f=3) akran zorbalığının okulda negatif atmosfere neden olduğunu dile getirmişleridir. Örneğin genç okul müdürü Y10 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“---Okuldaki olumlu atmosferi bozup asliye görevimizi yapmamıza engel oluyor.”

Okul yöneticisi Y9 ise bu durumu şu şekilde anlatmaktadır:

“---Okul içindeki düzen ve disiplini etkiler ve bu da okulun işleyişinde olumsuz atmosferlere neden olur.”

Okul yöneticilerinin birkaçı da (f=2) akran zorbalığı karşısında öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin şikâyetleriyle karşı karşıya olduklarını belirtmişleridir. Bu durumdan bahseden deneyimli okul müdürü Y15 şu cümleyi kurmuştur:

“---Akran zorbalığı gibi bir durumla karşı karşıya kalan ebeveynler, öğretmenler ve bazen öğrencilerden şikâyetler alıyoruz.”

Okul yönetimi açısından zorbalık olaylarına ilişkin artan şikâyetler, okul

yönetimini sürekli olarak kriz yönetimi yapmak zorunda bırakabilir. Müdahale sürecinde gecikmeler veya yetersiz çözümler, veli-okul ilişkilerini zedeleyebilir ve okulun kurumsal güvenilirliğini olumsuz etkileyebilir.

Bir okul yöneticisi de akran zorbalığının çatışmalar neden olduğundan bahsetmişlerdir. Çatışmalardan bahseden okul yöneticilerinden Y14, görüşünü aşağıdaki cümleyle ifade etmiştir:

“---Okul ortamını olumsuz anlamda etkili okul içinde çatışmalara yol açıyor, bu çatışmalar öğrenciler arasında başlayıp ebeveynlerin de karşı karşıya gelmesine neden olabiliyor.”

Bazı yöneticiler (f=5) Akran zorbalığının akademik başarısızlığa neden olduğunu da vurgulamaktadırlar okul yöneticisi olan Y3 fikirlerini şu şekilde söyle getirmiştir:

“---Olumsuz etkilemektedir sınıfta huzursuz bir ortam ortaya çıkmaktadır dersin işlenmesi olumsuz etkilemektedir öğretmenin sınıfa hakim olmasını engellemektedir, sınıftaki zamanın etkili verimli kullanılmasına olumsuz etkilemektedir.”

Bu olumsuz döngü, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencilerin psikolojik iyi oluşunu ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla zorbalığın sınıf ortamına etkisi, sadece bireysel değil, tüm sınıfı ve okulu kapsayan yapısal bir sorun olarak ele alınmalıdır:

Bir diğer okul yöneticisi olan Y5 ise hem akademik boyuta hem de veli şikâyetlerine değinerek şu ifadeleri kullanmıştır:

“Akademik hedeflerden uzaklaştırmak başta olmak üzere velilerin karşı karşıya gelmesi sorunların büyümesine zemin hazırlıyor.”

Akran zorbalığının yaşandığı sınıf ortamlarında, yalnızca öğrenciler değil; öğretmenler, veliler ve okul yönetimi de bu sürecin dolaylı ya da doğrudan etkilerine maruz kalabilmektedir. Bu durum, öncelikle öğrencilerin akademik hedeflerinden uzaklaşmasına yol açmaktadır. Zorbaliğa maruz kalan öğrenciler, psikolojik baskı, kaygı ve özgüven eksikliği yaşadıkları için öğrenme sürecine aktif katılım gösteremeyebilirler. Zorbalık yapan öğrenciler ise, disiplin sorunları nedeniyle öğretim ortamını sekteye uğratabilir. Bu durum, sınıf genelinde akademik

motivasyonun düşmesine ve öğrencilerin hedefledikleri başarı düzeyine ulaşmalarının zorlaşmasına neden olabilir.

Bununla birlikte, zorbalık vakalarının çözüm sürecinde yaşanan iletişim eksiklikleri ya da önyargılar, öğrenci velilerinin birbiriyle karşı karşıya gelmesine sebep olabilmektedir. Veliler arasında yaşanan bu çatışmalar, sorunun sosyal boyutunu derinleştirmekte; öğretmen ve okul yönetiminin müdahalesini zorlaştırmaktadır. Böylece olaylar bireysel bir problem olmaktan çıkarak, kurumsal güven kaybına ve okul-toplum ilişkilerinin zedelenmesine kadar varan daha büyük ölçekli sorunlara dönüşebilmektedir.

Akran zorbalığının sıkça yaşandığı sınıf ve okul ortamlarında, yalnızca bireysel öğrenci davranışları değil; aynı zamanda sınıf ve okul yönetimi süreçleri de olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Zorbalık vakalarının artması, okul ikliminde güvensizlik, huzursuzluk ve çatışma ortamı yaratmakta; bu da yönetsel süreçlerin sağlıklı işlemlerini engellemektedir.

Bazı okul yöneticileri (f=3) ise akran zorbalığının öğrencilerde motivasyon kaybı nedeniyle okula gelme de isteksizlik ve devamsızlık sorununa neden olduğunu vurgulamışlardır:

Okul yöneticisi Y12 ise:

“---Evet yüksek düzeyde olduğu zaman etkiliyor öğrencilerde okula sınıfa karşı negatif tutum okula devam isteksizliği ve derslere yönelik motivasyon kaybı.” Söylemiyle bu durumu dile getirmiştir.

Okul yöneticisi Y13 ise fikrini:

“---Zorbalığa uğrayan çocuklar genelde okuldan uzaklaşabilir, devam sorunu yaşanabiliyor. Şeklinde ifade etmiştir.”

Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerde okul ortamına yönelik olumsuz duygular geliştirebilmekte; bu durum, öğrencinin okula olan bağlılığını ve aidiyet duygusunu ciddi biçimde zedeleyebilmektedir. Kendini güvende hissetmeyen, sürekli olarak tehdit ya da dışlanma algısıyla baş etmek zorunda kalan öğrenci, zamanla okula karşı isteksizlik geliştirebilir. Bu da öğrencinin okula gitmekten kaçınmasına, derslere geç kalmasına ya da devamsızlık yapmasına neden olabilir.

Bazı okul yöneticileri ise akran zorbalığının okul yönetimine olan olumsuz

etkilerini Şu cmlerle ifade etmiştir:

“---Olumsuz yönde etkiliyor zaman verim enerji yönünden olumsuz etkiliyor.” (Y7)

“---Akran zorbalığı okul içindeki düzen ve Disiplin etkilemektedir. Olumsuz anlamda sınıfta ders akışını etkilediği gibi okuldaki fiziksel zorbalıkla da düzen bozulmaktadır.” (Y9)

“---Akran zorbalığının çok olduğu durumlarda sınıf ve okul yönetimine olumsuz yönde etkiler.” (Y11)

## 5. TARTIŞMA

Bu araştırma akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine yansımalarını öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın temel problemleri okullarda karşılaşılan akran zorbalığı türleri, öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları akran zorbalıkları ile nasıl mücadele ettikleri, akran zorbalığının sınıf yönetimine ve okul yönetimine yansımaları nasıl olduğudur. Tartışma bölümü bu araştırma problemlerini sırasıyla yanıt verecek şekilde tasarlanmıştır.

Araştırmanın ilk problemi okullarda karşılaşılan akran zorbalığı türlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Karşılaşılan zorbalık türleri ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre akran zorbalığı okul ortamlarında şiddet, dalga geçme, hakaret etme, lakap takma, etnik köken zorbalığı, tehdit etme ve dışlama biçimlerinde ortaya çıkabilmektedir. Bu zorbalık biçimlerinden şiddet, fiziksel zorbalık temasında yer alırken; dalga geçme, hakaret etme, lakap takma, etnik köken zorbalığı, tehdit etme ve dışlama sözel zorbalık temasında kümelenmiştir. Zorbalığın çok boyutlu biçimlerde görülebildiği, yalnızca fiziksel şiddetle sınırlı kalmayıp sözel, duygusal, sosyal ve ekonomik hatta ırk temelli zorbalık biçimlerin de okullarda yaşanabilmektedir. Bu durum, literatürde sıklıkla vurgulanan zorbalığın çok yönlü yapısını desteklemektedir (Olweus, 1993; Smith, 2016). Bu durumda okullarda zorbalığın çeşitli biçimlerde ortaya çıkabildiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenler fiziksel şiddetin hâlâ yaygın bir zorbalık biçimi olduğunu vurgulamıştır. Okullarda özellikle vurma, itme, tokatlama gibi davranışların sıkça gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, güç dengesizliği temelinde açıklanan zorbalık tanımlarını (Olweus, 1993) ve özellikle erkek öğrenciler arasında fiziksel şiddetin baskın görüldüğüne dair araştırmaları (Farrington ve Ttofi, 2009) destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin de belirttiği üzere, fiziki olarak güçlü öğrencilerin zayıf akranlarına şiddet uygulaması, hem mağdur öğrencilerin psikolojik sağlığını tehdit etmekte hem de okul ortamında genel güvenlik algısını zedelemektedir (Craig vd., 2009). Öğretmenlerin büyük bir kısmı, fiziksel zorbalık olaylarının tesadüfi değil; aksine, planlı ve güç dengesine dayalı biçimde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu durum, akran zorbalığının sadece bireysel bir saldırganlık davranışı olmadığını, aynı zamanda güç ilişkilerine ve sosyal statüye dayalı daha karmaşık bir sosyal olgu olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri de öğretmenlerle benzer biçimde fiziksel zorbalığın sıklıkla karşılaşılan bir sorun olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, okul ortamlarında fiziksel şiddetin yalnızca sınıf boyutunda değil, okul kapsamında ciddi bir problem haline geldiğini ortaya koymaktadır. İlkokul düzeyinde görev yapan

yöneticilerin ifadeleri, küçük yaş gruplarında bu tür davranışların daha sık gözlemlendiğine işaret etmektedir. Bu da yaş küçüldükçe empati, iletişim ve problem çözme becerilerinin yetersizliğinin fiziksel şiddet davranışlarını artırabileceğini düşündürmektedir.

Bulgularda dikkat çeken bir diğer unsur, sözel zorbalığın yaygınlığıdır. Dalga geçme tehdit, hakaret, lakap takma, dışlama ve etnik köken zorbalığı gibi davranışlar öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinde sıkça dile getirilmiştir. Bu sözel zorbalıklar, öğrencilerin benlik değerini ve özgüvenini zedeleyerek sosyal izolasyona yol açabilmektedir. Literatürde sözel zorbalığın, mağdurlarda depresyon, kaygı ve okuldan kaçma gibi davranışlarla bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Hymel ve Swearer, 2015). Katılımcıların küfür, tehdit ya da dışlama biçiminde gözlemledikleri sözel zorbalık biçimleri, sosyal ilişkiler üzerinde de yıkıcı etkilere sahip olabilir (Ybarra vd., 2014). Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, fiziksel görünüme dayalı zorbalığın okullarda oldukça sık yaşandığıdır. Öğretmenler, öğrencilerin birbirlerinin kilosu, boyu, ten rengi, saç yapısı gibi özellikleriyle dalga geçtiklerini ve bunun mağdurların psikososyal gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, ergenlik döneminde bedensel değişimlerin yoğun yaşanması nedeniyle akran zorbalığının fiziksel görünüme odaklandığını gösteren araştırmalarla örtüşmektedir (Puhl ve Luedicke, 2012). Özellikle katılımcı öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrenciler arasında fiziksel özelliklere yönelik dalga geçme, lakap takma, aşağılama ve hakaret gibi davranışların yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Sözel zorbalığın bu biçimi genellikle öğrencilerin boy, kilo, ten rengi, saç yapısı gibi dış görünüş özellikleri üzerinden gerçekleşmekte; zaman zaman fiziksel engeller veya maddi durum farklılıkları gibi diğer kişisel ya da sosyal özellikler de hedef haline gelebilmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında sosyal ilişkileri zedeleyen ve mağdur olan bireylerde özgüven kaybı, içe kapanma, akademik başarısızlık ve uzun vadede psikolojik travmalara neden olabilecek bir süreci tetikleyebilmektedir. Nitekim bu bulgu, literatürdeki birçok çalışmayla da örtüşmektedir. Örneğin, Wang vd. (2009) tarafından yapılan bir araştırma, sözel zorbalığın en yaygın zorbalık türlerinden biri olduğunu ve özellikle ergenlik dönemindeki öğrencilerde ciddi duygusal sonuçlar doğurabileceğini ortaya koymuştur. Aynı şekilde, Patchin ve Hinduja (2010), sözel zorbalığın görünüş, sosyal statü ve benzeri kişisel özellikler üzerinden sıklıkla yapıldığını ve öğrencilerin psikososyal gelişimi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, fiziksel özelliklere yönelik sözel zorbalık davranışlarının öğrencilerin gelişim süreçlerini olumsuz etkilediğini ve bu durumun sosyal dışlanma ya da okuldan uzaklaşma gibi sonuçlar doğurabildiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin dış görünüşlerine yönelik alay

edilme davranışları aynı zamanda bireyin öz saygısını zedelemekte ve sosyal kaygı düzeyini artırmaktadır (Juvonen ve Graham, 2014). Bunun yanında, okul yöneticilerinin de benzer görüşleri paylaşması, bu tür zorbalıkların bireysel düzeyde kalmadığını, okul iklimi açısından da önemli bir sorun teşkil ettiğini göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin ifadeleri, sözel zorbalığın yalnızca mağdur öğrenciyi değil, sınıfın genel atmosferini de olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Sürekli tekrarlanan alay, tehdit veya dışlama davranışlarının, öğrenciler arasında negatif bir iletişim kültürü oluşturduğu, bunun da sınıf yönetimi süreçlerinde zorluk yarattığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, sözel zorbalığın etkilerinin fiziksel zorbalık kadar yıkıcı olabileceği; çünkü görünür şiddet içermese de öğrencinin duygusal güvenliğini doğrudan zedelediği vurgulanmaktadır (Espelage ve Hong, 2019; Modecki vd., 2023).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu olan etnik köken zorbalığı, özellikle Suriyeli öğrenciler gibi göçmen kökenli bireylerin akranları tarafından hedef alınabildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, etnik kökeni farklı öğrencilerin zorbalığa daha açık olduğunu bildiren uluslararası literatürü desteklemektedir (Tippett vd., 2013). Özellikle Suriyeli öğrencilerle Türk öğrenciler arasında uyum sorunlarının yaşanması, okul ortamında ayrımcı tutumları besleyebilmekte ve uzun vadede kapsayıcılığı olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca, etnik köken temelli sözlü saldırılar veya dışlayıcı ifadeler, okulda toplumsal ayrışmayı derinleştirmekte ve öğrenciler arasında güvensizlik duygusunu pekiştirebilmektedir (Salmivalli, 2021). Bu bulgu ve bilgiler göz önüne alındığında etnik köken farklılığının bazen bir zorbalığa dönüşebileceği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci problemi öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları akran zorbalıkları ile nasıl mücadele ettiklerinin ortaya çıkarılmasıdır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları akran zorbalıkları ile nasıl mücadele ettiklerine dair görüşleri doğrultusunda öğretmen ve okul yöneticilerinin veli görüşmeleri, bireysel görüşme, grup görüşmesi, öğrencileri bireysel olarak gözleme, öğrenciler arası ilişkileri takip etme, yaptırım uygulama, rehber öğretmeni ile iş birliği, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, rehberlik çalışmaları, bilgilendirme drama ve oyun yöntemlerine başvurdukları görülmüştür. Veli görüşmeleri, bireysel görüşme ve grup görüşmesi iletişim teması altında yer alırken; öğrencileri bireysel olarak gözleme, öğrenciler arası ilişkileri takip etme, yaptırım uygulama ise öğrenci takibi teması altında toplanmıştır. Rehber öğretmeni ile iş birliği, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, rehberlik çalışmaları kodları da rehberlik hizmetleri teması altında kümelenmiştir. Son olarak yalnızca öğretmenlerin uyguladığı bilgilendirme

drama ve oyun yöntemleri ise ders içi etkinlik temasında toplanmıştır.

Katılımcıların görüşleri, akran zorbalığını önleme çalışmalarının salt ceza odaklı değil; çok aktörlü, iş birliğine dayalı ve sistematik biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sıkça dile getirdiği rehberlik derslerinin etkin kullanımı, öğrencilerin empati becerilerinin geliştirilmesi, gözlem süreçlerinin güçlendirilmesi ve bireysel görüşmelerin yapılması gibi stratejiler, literatürde yer alan çok katmanlı önleme modelleriyle paralellik göstermektedir (Espelage, 2014; Ttofi ve Farrington, 2011). Özellikle okul rehberlik servisleriyle kurulan iş birliği, akran zorbalığının hem tespiti hem de kalıcı şekilde önlenmesi için kritik bir rol üstlenmektedir (Cross vd., 2011).

Akran zorbalığının önlenmesi, sadece disiplin süreçleriyle değil, okul ortamında etkili ve sürekli bir iletişim kültürüyle mümkündür. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin zorbalık davranışlarını tespit etme ve önleme sürecinde iletişime önem verdikleri görülmektedir. Özellikle bireysel görüşmeler, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal durumlarını anlamaları, davranış değişikliklerini fark etmeleri ve güvene dayalı bir ilişki kurmaları açısından önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Katılımcı ifadeleri, öğretmenlerin zorbalıkla karşılaştığında öğrencilerle bireysel görüşerek problemin kaynağını anlamaya çalıştıklarını ve bu yolla öğrencinin iç dünyasına ulaşmayı hedeflediklerini göstermektedir. Okul yöneticilerinin de disiplin ve davranış problemlerine çözüm bulmak amacıyla benzer biçimde bireysel görüşmeler yürüttükleri görülmektedir. Öğretmenler, özellikle zorbalık yaşayan ya da sessizleşen öğrencilerle bireysel olarak konuşarak problemin kaynağını anlamaya çalışmakta; gerektiğinde sınıf içinde grup tartışmaları veya rehberlik oturumlarıyla süreci şeffaf biçimde yürütmektedir. Bu bulgu, Rigby'nin (2021) çalışmasıyla örtüşmektedir; Rigby, zorbalıkla baş etmede açık iletişimin ve öğrenciye bireysel destek sunmanın, mağdurun kendini ifade etme cesaretini artırdığını ve erken müdahale olasılığını yükselttiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Bevilacqua vd. (2023), öğretmen-öğrenci ve okul-aile arasındaki iletişim kanallarının güçlendirilmesinin zorbalık davranışlarını azaltmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bunun yanında grup görüşmeleri, zorbalığın sadece bireysel bir sorun değil, sosyal bir sorun olarak ele alınmasını amaçlamaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde zorbalık durumlarını sınıfça konuşarak çözmeye çalışmaları, öğrencilerde empati ve topluluk bilincinin gelişimine katkı sağlar. Bu tür etkileşimler, öğrencilerin yalnızca zorbalık davranışını değil, onun neden olduğu duygusal sonuçları da anlamalarına imkân sağlar (Rigby, 2021). Ayrıca, veli görüşmeleri, okul-aile iş birliğini güçlendirerek iletişimi okul sınırlarının dışına

taşımakta ve öğrencinin sosyal çevresinin destekleyici bir role şekillenmesini sağlamaktadır. Nitekim Yıldırım ve Dönmez'e (2021) göre, okul ve aile arasında sürdürülebilir bir iletişim ağı kurmak, öğrencinin hem zorbalık eğilimlerini azaltmakta hem de mağduriyet durumlarında daha erken müdahale edilmesine imkân tanımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde de iletişimin, akran zorbalığıyla mücadelede temel bir önleyici faktör olduğundan çokça bahsedilmektedir. Olweus (2013), öğrencilerin açık iletişim kurabildikleri bir okul ikliminde zorbalık davranışlarının anlamlı biçimde azaldığını belirtirken; Smith ve Thompson (2017) ise öğretmenlerin empatik dinleme becerilerinin, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri için önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, bireysel, grup ve veli görüşmeleri ile kurulan etkili iletişim, yalnızca bilgi aktarımı değil; aynı zamanda güven, empati ve aidiyet temelli bir okul kültürü oluşmasına da katkı sağlayan bir araçtır. Bu bağlamda iletişim, akran zorbalığının önlenmesinde hem koruyucu hem de iyileştirici bir görev üstlenmektedir.

Bulgularda dikkat çeken önemli bir nokta, öğretmenlerin ve yöneticilerin akran zorbalığını çoğu zaman rehber öğretmeniyle koordinasyon içinde yönetmeye çalışmalarıdır. Bu durum, literatürde önerilen okul temelli bütüncül müdahale programlarını desteklemektedir (Salmivalli, 2014). Katılımcılar, rehber öğretmenlerin sürece aktif katılımı, bireysel görüşmeler, grup rehberlik çalışmaları ve sınıf içi farkındalık etkinlikleriyle öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme yönünde önemli katkılar sunduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli ve kapsayıcı bir okul kültürünün inşasında kritik öneme sahiptir (Bradshaw, 2015).

Öğretmen ve yöneticilerin zorbalığı yakından gözlemlene stratejisi, öğrencilerin davranışlarını sürekli izlemesi ve gerektiğinde bireysel müdahalelerde bulunması yani gözlem temelli yaklaşımları, zorbalığın erken dönemde fark edilmesini ve büyümeden önlenmesini sağlamaktadır (Hong ve Espelage, 2012). Katılımcıların, gözlemi yalnızca mağdur öğrencilere değil, tüm sınıf ortamına yayarak sistematik bir izleme mekanizması kurma çabaları, sosyal öğrenme teorileriyle de uyumludur (Bandura, 1977). Öğretmenlerin rehber öğretmenlerle birlikte düzenledikleri seminerler, hizmet içi eğitimler ve bilgilendirme çalışmaları, öğretmenlerin zorbalıkla baş etme yeterliliklerini artırmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar da (Espelage ve Hong, 2019; Hymel ve Swearer, 2023) rehberlik temelli bütüncül müdahalelerin zorbalık oranlarını önemli ölçüde azalttığını, özellikle öğretmenlerin farkındalığını artıran hizmet içi eğitimlerin kalıcı değişim yarattığını

ortaya koymaktadır. Ayrıca okul rehberlik birimlerinin düzenli öğrenci takibi yapması, öğrencilerin yalnızca mağduriyet durumunda değil, zorba davranış eğiliminde olduklarında da erken önlem alınmasını sağlamaktadır (Salmivalli, 2021).

Ders içi etkinlikler ve empati geliştirme çalışmaları da bulgular arasında öne çıkmaktadır. Öğrencilerle drama, hikâye anlatımı, oyun gibi yöntemlerin kullanılması, akran ilişkilerinin iyileştirilmesi ve duygusal farkındalığın artırılmasında etkili olmaktadır. Nitekim bu tür etkinlikler, öğrencilerin perspektif alma becerilerini geliştirmelerine ve zorbalığa karşı direnç oluşturmalarına yardımcı olur (Gini vd., 2014). Katılımcıların aktardığı örneklerde empati temelli uyarıların öğrenci davranışlarını dönüştürmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bir başka önemli bulgu ise velilerle iş birliği unsurudur. Okul yöneticileri, rehberlik servisi ve velilerin ortak çalışmalar yaparak öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemesi, sadece okul ortamında değil ev ortamında da farkındalık kazandırmaktadır. Bu çok paydaşlı yaklaşım, akran zorbalığını önlemede güçlü bir koruyucu faktör olarak literatürde yer almaktadır (Fekkes vd., 2005).

Araştırmanın üçüncü problemi akran zorbalığının sınıf yönetimine yansımalarının ortaya çıkarılmasıdır. Akran zorbalığının sınıf yönetimine yansımaları ile ilgili alınan öğretmen görüşleri akran zorbalığının sınıf yönetimi açısından ele alınıp temalaştırılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre dersin işleyişini olumsuz etkileme, ders kazanımlarına ulaşmada zorlanma, disiplin sorunları, gürültü, sınıf düzenini bozma, motivasyonu düşürme, olumsuz sınıf atmosferine neden olma, dikkat dağınıklığına sebep olma ve zaman yönetimini güçleştirme akran zorbalığının sınıf yönetimine olumsuz etkileridir. Dersin işleyişini olumsuz etkileme ve ders kazanımlarına ulaşmada zorlanma kodları plan ve programa ilişkin yansımalar teması altında toplanmıştır. Disiplin sorunları, gürültü ve sınıf düzenini bozma kodları ise fiziksel düzene ilişkin yansımalar teması altında toplanmıştır. Motivasyonu düşürme, olumsuz sınıf atmosferine neden olma ve dikkat dağınıklığına sebep olma kodları ilişki ve davranış düzenine yönelik yansımalar teması altında toplanmıştır. Son olarak zaman yönetimini güçleştirme kodu ise süre kullanımına yönelik yansımalar teması altında ele alınmıştır.

Akran zorbalığının sınıf yönetimine yansımaları incelendiğinde, öğretmen görüşleri bu olgunun dersin planlanmasından fiziksel düzenin sağlanmasına, öğrenci ilişkilerinden zaman yönetimine kadar pek çok boyutta olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Katılımcı öğretmen ifadelerinde en sık tekrarlanan kodlar arasında dersin işleyişini olumsuz etkilemesi, ders kazanımlarına ulaşmada zorlanma, disiplin

sorunları, motivasyonun düşmesi ve olumsuz sınıf atmosferi yer almaktadır. Öğretmenler, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin derse gelmek istemediklerini, derse katılsalar bile çekingen davrandıklarını; zorbalık yapan öğrencilerin ise dersin akışını bozduğunu belirtmişlerdir. Bu durumdan, kazanımlara ulaşmada gecikmelere neden olduğu, öğretim planlarının aksadığı ve öğretmenlerin planladıkları programı uygulamakta güçlük yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Nitekim Espelage ve Hong (2019) ile Gaffney (2021) tarafından yürütülen çalışmalar, zorbalığın öğrencilerin derse olan katılımını ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini, öğretim hedeflerinin gerçekleşmesini baltaladığını ortaya koymuştur. Ayrıca uluslararası düzeydeki güncel raporlar da (NCES, 2024) zorbalığın okullarda öğretim sürecinin kalitesini düşüren temel sebeplerden biri olduğunu göstermektedir.

Fiziksel düzen açısından bakıldığında, öğretmenlerin disiplin sorunları, sınıfta gürültü ve düzenin bozulması gibi problemlere sıklıkla değindikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler öğrenciler arası münakaşaların sınıf atmosferini gerginleştirdiğini, öğretmenin otoritesini zayıflattığını ve güven kaybına yol açtığını vurgulamıştır. Bu durum, McMahan vd. (2023) bulgularıyla da örtüşmektedir. Araştırmacılar, zorbalığın fiziksel düzeni bozarak öğretmen kontrolünü zayıflattığını ve öğrenme ortamında güven duygusunu azalttığını belirtmiştir. Lazarides vd., (2021) ise sınıf düzeninin bozulmasının öğretmen-öğrenci etkileşimini sınırladığını, dolayısıyla öğrenme sürecini dolaylı olarak etkilediğini ifade etmiştir.

İlişki ve davranış düzeni açısından da benzer biçimde olumsuz etkiler gözlemlenmektedir. Öğretmen görüşlerine göre akran zorbalığı sınıfın motivasyonunu düşürmekte, öğrenciler arasında olumsuz bir atmosfer yaratmakta ve dikkat dağınıklığına neden olmaktadır. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerin içe kapanması, sınıf içi ilişkilerin bozulmasına ve öğrenme sürecinde duygusal kopukluklara yol açmaktadır. Waasdorp vd. (2022), olumsuz sınıf ikliminin empatiyi azalttığını ve öğrencilerin zorbalığa tanık olduklarında pasif kaldıklarını göstermiştir. Buna karşın, olumlu bir sınıf iklimi ve öğretmen desteği, hem mağduriyet oranlarını hem de sınıf içi gerginliği azaltmaktadır (La Salle-Finley, 2024). Sosyal-duygusal öğrenme temelli uygulamaların da öğrencilerin duygusal dayanıklılığını artırarak zorbalığın etkilerini azalttığı ve sınıf yönetimini güçlendirdiği bulgulanmıştır (Cipriano vd. 2024).

Zaman yönetimi açısından ise öğretmenlerin zaman yönetimini güçleştirme kodu altında birleşen ifadeleri, zorbalığın öğretim süresini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bazı öğretmenler, öğrencilerin yaşadığı zorbalık olayları nedeniyle

ders süresinin önemli bir kısmının bu konuları konuşmaya ve çözmeye ayrıldığını, bunun da ders anlatımını sekteye uğrattığını dile getirmiştir. Benzer şekilde Berg ve Cornell (2023), öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahale etmek zorunda kalmalarının hem öğretim süresini azalttığını hem de stres düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur. Cavallari vd. (2024) ise zaman kaybının yalnızca dersin verimini değil, öğretmenin mesleki doyumunu da olumsuz etkilediğini bildirmiştir.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, akran zorbalığının sınıf yönetiminin tüm boyutlarını ;plan ve program, fiziksel düzen, ilişki ve davranış düzeni ile zaman kullanımını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmen ifadeleri ile literatür bulguları arasındaki bu paralellik, akran zorbalığının yalnızca bireysel değil, yapısal bir sınıf yönetimi sorunu olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretim planlarına entegre edilecek sosyal-duygusal öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerin hızlı ve etkili müdahale becerilerini güçlendirecek hizmet içi eğitimler, sınıf iklimini iyileştirmeye yönelik okul temelli politikalar ve disiplin uygulamalarının güçlendirilmesi, sınıf yönetiminin istikrarını korumak açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın dördüncü ve son problemi ise akran zorbalığının okul yönetimine yansımalarının ortaya çıkarılmasıdır. Akran zorbalığının okul yönetimine yansımaları ile ilgili alınan okul yöneticisi görüşleri akran zorbalığının paydaş ilişkilerine yönelik yansımaları ve akademik yansımaları açısından ele alınıp temalaştırılmıştır. Elde edilen kodlardan negatif atmosfer, şikâyetler ve çatışmalar paydaş ilişkilerine yönelik yansımalar teması altında toplanmıştır. Akademik başarısızlık ve devamsızlık sorunu ise akademik yansımalar teması altında kümelenmiştir. Akran zorbalığının okul yönetimine yansımaları incelendiğinde, yöneticilerin bu olgunun hem okul ikliminde hem de paydaş ilişkilerinde çok boyutlu etkiler yarattığına dikkat çektikleri görülmektedir. Okul yöneticileri, zorbalık olaylarının okulun genel atmosferinde gerginlik ve huzursuzluk oluşturduğunu, bunun da okulun asli görevlerinin yürütülmesini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Zorbalığın yalnızca öğrenciler arası ilişkileri değil, okulun genel işleyişini de olumsuz etkilediği; disiplini ve düzeni olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Bu bulgular, Lazarides vd., (2021) araştırmasında da karşılık bulmaktadır. Araştırmacılar, zorbalığın okul ikliminde olumsuz duygusal atmosfer yarattığını ve öğretmenlerin sınıf yönetimini güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Chen ve Astor (2023) da zorbalığın sık yaşandığı okullarda liderlik süreçlerinin tıkandığını ve okulun pozitif iklim oluşturma kapasitesinin azaldığını vurgulamaktadır. Yöneticiler ayrıca akran zorbalığının artmasıyla birlikte öğretmen, öğrenci ve velilerden gelen

şikayetlerin de çoğaldığını, bu durumun okul yönetimini sürekli kriz yönetimi yapmak zorunda bıraktığını dile getirmektedir. Zorbalıkla ilgili artan şikâyetler, okulun hem iç hem de dış paydaşlarıyla kurduğu güven ilişkisini zedelemekte, özellikle velilerin okul yönetimine yönelik güveninde azalma yaratmaktadır. Bu bulgu Bradshaw ve Waasdorp'un (2022) çalışmalarında da benzer biçimde vurgulanmıştır. Araştırmacılar, okul yöneticilerinin zorbalık olaylarına müdahalede gecikmeleri veya yetersiz önlem almalarının, velilerle iletişimi olumsuz etkileyerek okulun kurumsal itibarını zedeleyebileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri, bu durumun zaman zaman öğretmenler ve veliler arasında çatışmalara da zemin hazırladığını, öğrenciler arasındaki gerilimlerin ebeveyn düzeyine taşınarak okulda çözülmesi güç sosyal problemlere dönüştüğünü ifade etmektedir. Peguero vd. (2023) da benzer biçimde, okul topluluğu içinde yaşanan zorbalığın çözüm süreçlerine çok sayıda paydaşın dâhil olmasının, iyi yönetilmediği takdirde yeni çatışma alanları yaratabileceğini ortaya koymuştur.

Okul yöneticilerin bir diğer vurgusu, akran zorbalığının akademik başarıya olan etkileridir. Zorbalık olaylarının arttığı dönemlerde sınıf ve okul düzeyinde öğrenme süreçlerinin sekteye uğradığı, öğretmenlerin sınıfa hâkimiyetinin zorlaştığı ve öğrencilerin derse katılımının azaldığı belirtilmektedir. Bu durumun hem akademik başarının düşmesine hem de zaman ve enerji kaybına yol açtığı ifade edilmektedir. Espelage ve Hong (2019), zorbalığın yalnızca mağdur öğrencilerin değil, tanık olanların da öğrenme motivasyonlarını zayıflattığını ve akademik başarıyı genel düzeyde düşürdüğünü ortaya koymuştur. Aynı şekilde Gaffney (2021), zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okuldan soğuduklarını, devamsızlık oranlarının arttığını ve okul bağlılığının azaldığını vurgulamıştır. Yöneticilerin gözlemleri de bu bulguları desteklemektedir; zorbalığa uğrayan öğrencilerin okula karşı negatif tutum geliştirdikleri, devam konusunda isteksizlik yaşadıkları ve derslere yönelik motivasyonlarının azaldığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticileri akran zorbalığını yalnızca disiplin boyutuyla değil, okulun bütünsel işleyişini etkileyen çok yönlü bir problem olarak tanımlamaktadır. Zorbalık, okulun iklimini olumsuzlaştırmakta, paydaşlar arasında çatışma ve şikâyetleri artırmakta, öğretim süreçlerinde verimliliği azaltmakta ve öğrencilerin okula yönelik aidiyetini zayıflatmaktadır. Nitekim son dönem araştırmalar (Cipriano vd., 2024; La Salle-Finley, 2024) da okul yöneticilerinin sosyal-duygusal öğrenme ve pozitif iklim odaklı stratejiler geliştirmesinin, zorbalığın etkilerini azaltmada ve okulun bütüncül işleyişini yeniden güçlendirmede kritik rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla akran zorbalığının

yönetimi, yalnızca öğrenci davranışlarını düzenlemeye yönelik değil; okulun sosyal, psikolojik ve akademik yapısını bir bütün olarak güçlendiren liderlik yaklaşımlarını gerektirmektedir.

## 6. SONUÇLAR

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgular, okul duvarları arasında sessizce büyüyen ve çoğu zaman gözden kaçan etkili bir güç olarak akran zorbalığının varlığının altını çizmektedir. Bulgular, akran zorbalığının yalnızca bireysel bir davranış sorunu olmadığını, okulun genel yapısını, sınıf yönetimini ve öğrenme ortamını doğrudan etkileyen çok boyutlu bir olgu olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, özellikle fiziksel ve sözel zorbalığın eğitim ortamlarında yaygın biçimde gözlemlendiğini göstermektedir. Fiziksel veya sözel zorbalık biçimlerinin sınıf içi ve okul ilişkilerini olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu durumda sınıf ve okul yönetiminde bir takım zorlukları beraberinde geldiği anlaşılmaktadır. Bulgular, zorbalığın yalnızca mağdur öğrencileri değil, sınıfın ve okulun sosyal yapısını da olumsuz yönde etkilediğini, öğrenme sürecinde kesintilere neden olduğunu, öğretmen ve yöneticilerin sürekli müdahale yapmak zorunda kaldığını göstermektedir. Bulgular, akran zorbalığı ile mücadelede okullarda güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ikliminin oluşturulması gerektiğini; bu sürecin yalnızca öğretmenlerin çabasıyla değil, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler ve rehberlik hizmetlerinin iş birliğiyle bütüncül ve önleyici bir biçimde yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

## 7. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sıralanmıştır.

### 7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Akran zorbalığının türleri, belirtileri ve müdahale strateji ve süreçleri hakkında öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

Derslerde empati, saygı ve farklılıklara hoşgörü kazandıran etkinlikler (drama, oyun, grup etkinlikleri) planlanabilir.

- Öğretmenler, zorbalığa eğilimi olan öğrencilere yönelik olumlu davranış geliştirmeleri için etkinlikler ve programlar uygulayabilir.
- Okul yönetimi tarafından akran zorbalığına ilişkin net bir politika ve müdahale protokolü hazırlanabilir.
- Öğrencilerin çekinmeden ve korkmadan olayları bildirmesini kolaylaştıracak güvenli ve anonim bildiri kutuları oluşturulabilir.
- Veli-öğretmen-okul idaresi arasında düzenli bilgilendirme toplantıları yapılarak iletişim güçlendirilebilir.
- Empati, akran desteği, iletişim becerisi ve çatışma çözme becerilerini geliştiren çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin birbirlerinin farklılıkların kabul etmelerini sağlayan sosyal etkinlikler düzenlenebilir.

### 7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Zorbalığın sadece okul ve sınıf ortamının yanında öğrenci/öğretmen tutum ve davranışlarla ilişkisi ele alınabilir.
- Özellikle farklı sosyo-kültürel bağlamlara sahip bölgelerde yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, zorbalığın bağlamsal dinamiklerini daha görünür kılabilir.
- Öğrencilerin zorbalıkla ilgili algılarına, tanıklık deneyimlerine ve çözüm önerilerine yer verilen nitel araştırmalar politika ve uygulamaların öğrenci sesiyle şekillenmesine katkı sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 405–432.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aküzüm, C., & Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61), xx–xx.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1–15.
- Balkı, N. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Başar, H. (2017). *Sınıf yönetimi* (13. bs.). Pegem Akademi.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Open University Press.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322–332. <https://doi.org/10.1037/a0039114>
- Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2022). Bullying prevention and school leadership: Managing stakeholder trust in crisis situations. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 621–645. <https://doi.org/10.1177/0013161X211061938>
- Burger, C. (2022). School bullying is not a conflict: The interplay between conflict management styles, bullying victimization and psychological school adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11809. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811809>
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetimi* (20. baskı.). 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. <https://doi.org/10.1177/1541204010362954>
- Cavallari, M., Menesini, E., & Nocentini, A. (2024). Teachers' perceptions of bullying management and classroom time loss: A cross-national study. *International Journal of Educational Research*, 132, 102217. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102217>
- Chen, J., & Astor, R. A. (2023). School climate, bullying, and leadership: A systemic perspective on prevention. *Journal of School Leadership*, 33(2), 135–154.
- Cipriano, C., Rivers, S., & Brackett, M. (2024). Social and emotional learning to prevent bullying: A systematic review of recent interventions. *Educational Psychology Review*, 36(2), 755–782.

<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09725-1>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0143034300211002>
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: What works? *School Psychology International*, 28(4), 465–477. <https://doi.org/10.1177/0143034307084136>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cross, D., Shaw, T., Hadwen, K., Cardoso, P., Slee, P., Roberts, C., & Barnes, A. (2011). Longitudinal impact of a whole-school cyberbullying prevention program on bystanders' knowledge, attitudes and behavior. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.09.018>
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81–92.
- Demir, F., & Türk, H. (2022). Akran zorbalığı ve öğretim sürecine etkileri: Nitel bir inceleme. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 55–78.
- Doğan, S. (2020). *Öğretmen algısına göre istenmeyen öğrenci davranışları*. Pegem Akademi.
- Doğan, S. (2010). Okulda zorbalık: Öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2079–2105.
- Erg, J., & Cornell, D. (2023). Teacher responses to classroom bullying: Effects on stress and instructional time. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104097. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104097>
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2019). Cyberbullying and traditional bullying: A decade of research. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 28(1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2018.07.007>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365–383.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: A review of research* (Vol. 17, pp. 381–458). University of Chicago Press.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying

- and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1), 1–148. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & 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. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Gaffney, H. (2021). Bullying and student achievement: Exploring the classroom-level effects. *Educational Research Review*, 33, 100389. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Garandau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Goodwin, K. S. (2013). *A developmental study of school bullying* (Doctoral dissertation). Fairleigh Dickinson University.
- Gökler, R. (2009). Peer bullying in school. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 510–537.
- Hancı Akça, F. (2020). School bullying. *Journal of Education and Future*, (18), 113–121.
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Accelerated Development.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Karataş, K. (2012). Demokratik okul iklimi: Öğrenci başarısı ve zorbalıkla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 122–136.
- Knauf, R.-K., & Eschenbeck, H. (2025). School bullying and cyberbullying: Associations of students' roles with social-cognitive and affective reactions. *Social Psychology of Education*, 28(5). <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09969-1>
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or

- consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305–1317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01837.x>
- La Salle-Finley, K. (2024). Promoting positive classroom climates to reduce bullying: The role of teacher–student relationships. *Journal of School Psychology*, 101, 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.11.002>
- Lazarides, R., Raufelder, D., & Ittel, A. (2021). Classroom climate, bullying, and student engagement: A longitudinal perspective. *Learning and Instruction*, 75, 101497. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101497>
- Låftman, S. B., Modin, B., & Östberg, V. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 112–119. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.10.020>
- Levin, J., & Nolan, J. (2006). *Principles of classroom management: A professional decision-making model* (5th ed.). Pearson.
- Limber, S. P. (2006). Policy and legal issues in bullying prevention. *School Psychology Review*, 35(3), 328–334.
- McMahon, S. D., Reaves, S., & Ruiz, L. (2023). Teacher authority, classroom discipline, and bullying: Implications for school climate. *Journal of Educational Psychology*, 115(3), 423–438. <https://doi.org/10.1037/edu0000795>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Suppl. 1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- National Center for Education Statistics. (2024). *Indicators of school crime and safety: 2024*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2012). *Bullying at school: What we know and what we can do* (Rev. ed.). Wiley-Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>

- Özkan, N., & Yıldız, A. (2022). Sınıf yönetiminde zaman kullanımı ve öğretmen tükenmişliği ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(1), 45–70. *Administration & Leadership*, 51(6), 1043–1062. <https://doi.org/10.1177/17411432221145836>
- Özkul R. Özkul, R., Polatcan, M., Karacabey, M. F., & Bellibaş, M. Ş. (2025). Fostering school and classroom discipline in Türkiye: Leadership, shared decision-making, parental involvement and teacher self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*, 87, 101543. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101543>
- Peter K. Smitha (2016). *School-based interventions to address bullying*. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 142–164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Puhl, R. M., & Luedicke, J. (2012). Weight-based victimization among adolescents in the school setting: Emotional reactions and coping behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(1), 27–40. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9713-z>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>
- Rigby, K. (2021). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10817. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010817>
- Saarento, S., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2013). School-level contextual effects on bystanders' behaviors in bullying situations. *Aggressive Behavior*, 39(6), 483–496. <https://doi.org/10.1002/ab.21494>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C. (2021). Preventing bullying in schools: A social network perspective. *Annual Review of Psychology*, 72, 595–619. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050820>
- Salmivalli, C. (2021). The role of ethnicity in bullying dynamics: Cross-cultural evidence and implications for prevention. *Journal of School Violence*, 20(4), 415–431. <https://doi.org/10.1080/15388220.2021.1910337>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532.

<https://doi.org/10.1111/spc3.12266>

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511584466>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Şahin, İ. T. (2015). Okul yöneticilerinin zorbalıkla başa çıkma stratejileri: Nitel bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 560–577.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Tippett, N., Wolke, D., & Platt, L. (2013). Ethnicity and bullying involvement in a national UK youth sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 639–649. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.013>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Üstün, A., & Şenyer, D. (2022). Ortaokullarda karşılaşılan akran zorbalığı ve akran zorbalığına karşı öğretmen görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(61), 1176–1183. <https://doi.org/10.29228/smryj.63145>
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2022). Bullying, classroom climate, and social-emotional functioning: A multi-level analysis. *School Psychology*, 37(1), 47–61. <https://doi.org/10.1037/spq0000452>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Yıldırım, A., & Dönmez, B. (2021). Okul-aile iş birliği ve iletişimin akran zorbalığına etkisi. *Eğitim ve Psikoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 134–150.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yurtal, F., & Yaşar, M. (2018). Peer bullying in classes according to teachers' classroom management profiles. *SDU International Journal of Educational*

*Studies*, 5(2), 64–75.

Zhou, X. (2023). Analysis of the causes and countermeasures of bullying in schools from the perspective of class management. *Frontiers in Educational Research*, 6(29), 38–43. <https://doi.org/10.25236/FER.2023.062907>

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

## EKLER

### EK 1

Değerli katılımcı;

Bu çalışma Doç. Dr. Ali CULHA danışmanlığında Beyza Nur BULUT tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma kapsamında bir şiddet türü olan bir bireyin, bir başka bireyi kasıtlı ve düzenli olarak rahatsız etmesi, zarar verme kastı içeren hareketlerde bulunması, korkutması ya da sözel olarak hakarete bulunması şeklinde tanımlanabilecek olan zorbalığın okul kültüründe daha çok karşılaşılan bir çeşidi olan akran zorbalığı bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmada akran zorbalığının okul ve sınıf yönetimine yansımalarını doğru bir şekilde tespit etmek için siz okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşmeye katılım tamamen gönüllülük esası olup, elde edilecek bilgiler bu bilimsel araştırma dışında kullanılmayacaktır. Yaptığımız katkı için teşekkür ederiz.

Tarih:

Mesleki kıdem:

Cinsiyet:

Öğrenim durumu:

Yaş:

İdareciyim/öğretmenim.

#### Sorular

- 1-Akran zorbalığı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Sizce akran zorbalığı nedir?
- 2-Öğrenciler arasında zorbalık davranışları ile karşılaşılıyor musunuz? Eğer karşılaşıyorsanız, ne sıklıkta ve hangi zorbalık türleri ile karşılaşılıyorsunuz?
- 3-Okulunuzda/sınıfınızda akran zorbalığını tespit etmeye yönelik çabalarınız var mı, varsa bu çabaları açıklayınız?
- 4-Zorbalık olaylarını azaltmak ve önlemek için hangi önleyici tedbirleri alıyorsunuz?
- 5-Okulda/Sınıfta zorbalıkla ilgili bir olay yaşandığında nasıl bir süreç izliyorsunuz?
- 6-Akran zorbalığı sizin okul/sınıf yönetiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor?
- 7- Zorbalık olayları karşısında öğrencilere psikolojik destek sağlıyor musunuz, sağlıyorsanız bu çerçevede neler yapıyorsunuz?
- 8- Okul yönetimi, öğretmenler ve rehberlik servisi ile akran zorbalığı vakalarını çözme konusunda nasıl bir iş birliği içindediniz?
- 9-Akran zorbalığı ile mücadele konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Daha etkili olabilmek için hangi konularda gelişim sağlamanız gerektiğini düşünüyorsunuz?

### Veri Toplama Aracı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

HARRAN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU  
GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma Doç. Dr. Ali CULHA danışmanlığında Beyza Nur BULUT tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma kapsamında bir şiddet türü olan bir bireyin, bir başka bireyi kasıtlı ve düzenli olarak rahatsız etmesi, zarar verme kastı içeren hareketlerde bulunması, korkutması ya da sözel olarak hakarete bulunması şeklinde tanımlanabilecek olan zorbalığın okul kültüründe daha çok karşılaşılan bir çeşidi olan akran zorbalığı bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Bu çalışmaya katılırsanız sizden yaklaşık yarım saat kadar zaman ayırmanız istenecektir. Bu çalışmada sizden görüşme formunda yer alan sorulara cevap vermeniz beklenmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir ve elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışma, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Ancak, çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Çalışma sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için Beyza Nur BULUT (507 859 7846 / bnbulut930@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Ad Soyad

Tarih

İmza

Gönüllü Katılım Formu



T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Rasvuru No: MEB.TT.2024.000301.01

T.C. Kimlik No: 30\*\*\*\*\*98

Adı Soyadı: BEYZA NAİR BİLUT

Araştırmann Adı: Arazın Zorbalığının Okul Ve Sınıf Yönetimine Yansımaları

Araştırmann Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmann Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen, Okul / Kurum Müdürü

Veri Toplama Aracının Başlığı: veri toplama aracı

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 05.08.2024

Araştırma Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 05.08.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesi" göre belirlenen kapsamda araştırmalarını yapmaya taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin doğruluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
SANLIURFA	İlkokul	Turluk İlkokulu (EYYÜBİYE)	755348
SANLIURFA	İlkokul	Uluköy İlkokulu (EYYÜBİYE)	755487
SANLIURFA	Ortaokul	TOHI Şehit Adnan Yusu Ortaokulu (EYYÜBİYE)	755303
SANLIURFA	Ortaokul	Ziyaeddin Abulut Ortaokulu (HALİLİYE)	755503
SANLIURFA	İlkokul	Yunus Emre Borta İhtisabül İlkokulu (HALİLİYE)	755497
SANLIURFA	Anadolü Lisesi	Şehit Tanju Sakarya Anadolu Lisesi (HALİLİYE)	754577
SANLIURFA	Anadolü Lisesi	Ayşegül Kaman Anadolu Lisesi (KARAKÖPRÜ)	754580
SANLIURFA	Anadolü Lisesi	GAP Anadolu Lisesi (KARAKÖPRÜ)	754583

Serhat No: 1295, Sıra No: 8/8 00374 Yeminatlı/Okulca YÖNERGE  
Telefon No: 0312 413 43 00, Belgegrup No: 0312 413 43 12  
e-posta: 193.egitimarastrmatari.arastirmacizeni@meb.gov.tr, internet adresi: 193.meb.gov.tr

Sayfa 1/2



T.C.  
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
SANLIURFA	Ortaokul	Karaköprü Ortaokulu (KARAKÖPRÜ)	755100

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzin" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlarındaki maddelerinin) modüle yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat No: 1295, Sıra No: 8/8 00374 Yeminatlı/Okulca YÖNERGE  
Telefon No: 0312 413 43 00, Belgegrup No: 0312 413 43 12  
e-posta: 193.egitimarastrmatari.arastirmacizeni@meb.gov.tr, internet adresi: 193.meb.gov.tr

Sayfa 2/2

## Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi

