



Nedenleri Sonuçları ve Çözüm Önerileri Bağlamında Akran Zorbalığı: Bir Olgubilim Çalışması

Soner DOĞAN¹ ve Osman KELEŞ²

•Geliş Tarihi: 05.01.2022 •Kabul Tarihi: 21.10.2022 •Yayın Tarihi: 05.09.2023

Öz

Bu çalışma, ilkokul kademesinde akran zorbalığını, hangi zorbalık türünün yaygın olduğunu, eğitim faaliyetlerine yansımaları ve zorbalığın önlenmesine ilişkin düşünceleri öğretmenlerin okul yaşantılarına dayalı betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu, Tokat ili Turhal ilçesinde bulunan bir ilkokulda görev yapan 10 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın verileri yüz yüze gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilmiş, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, akran zorbalığının okullarda öncelikli çözüm gerektiren bir soruna dönüştüğü, zorbalığın farklı sosyokültürel düzeye sahip aile ve yaşantılarda ortaya çıkabildiği, öğrencilere ve sınıf ortamına olumsuz yansıdığı tespit edilmiştir. Akran zorbalığının çözümünde öncelikli olarak okul-aile işbirliğinin önemi ve her okula ihtiyacı oranında psikolojik danışma ve rehber öğretmen ataması yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: zorbalık, akran zorbalığı, sözel şiddet, fiziki şiddet, psikolojik şiddet

¹Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2013-3348, snr312@gmail.com

²Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Çevlikler İlkokulu, ORCID ID: 0000-0003-4835-6308, osmankeles1946@gmail.com

Atıf:

Doğan, S. ve Keleş, O. (2022). Nedenleri sonuçları ve çözüm önerileri bağlamında akran zorbalığı: Bir olgubilim çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 1-24.
<https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>

Giriş

Okul, öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi etkili kılacak bir sistematığe bağlı olarak planlandığı, açık sistem özelliğiyle de kendini sürekli dönüştüren dinamik bir yapıdır. Çevresini ve çevrenin ihtiyaçlarına göre kendini dönüştürebilme yeteneğine sahip okul kurumu, istendik yönde davranışların geliştirilmeye çalışıldığı bir örgüt olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1998). Tanım içerisindeki istendik kavramı, eğitim ve okulun işlevi bağlamında, eğitim felsefesinin temel tartışma konularının başında yer almaktadır. Öyle ki okulların kimlerin belirlediği hedeflere yöneleceği ve nasıl bir insan yetiştirmesi gerektiğine yönelik tercihi, eğitim felsefesinin yanında disiplinler arası değerlendirmeler gerektirir. İktisadi, sosyal ve ideolojik bağlamın eğitim ve okulun hedeflerinde belirleyici bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Spring (1991) okulun bizzat varlığının, özel bir politika ve ekonomik ideoloji tarafından kullanılmasına izin verdiğini savunurken Baker (1995) okulun amacının, bireylerin insan sermayesi anlayışıyla bir yatırım aracına dönüştürülmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda Illich (2018) okulu, öğrenciler için biçilen özel rollerin öğretildiği yer olarak tanımlamıştır.

Okulun tartışmalar yaratan işlevinin yanında toplumsal kuralların benimsetildiği ve olumsuz davranışlar olarak nitelenen durumların düzeltilmesine yönelik politikaların geliştirildiği bir alan olduğu da söylenebilir. Daha çok çevresel nedenlerle okul yaşantılarına olumsuz yansıyan sorunların başında şiddet içerikli davranışlar gelmektedir. Birinin canını acıtma, onu yaralama ya da can ve mal güvenliğini tehdit edecek biçimde güç kullanma (Özerkmen ve Gölbaşı, 2010) gibi farklı biçimlerde kendini gösteren şiddet olgusunu Ayan (2006), biyolojik özelliklerin yanında kültür ve aile yaşantılarıyla ilişkilendirir. Şiddetin toplumda yaygınlaşmasında ise başta toplumun şiddet olaylarına verdiği tepki olmak üzere yasal düzenlemelerin, sosyal iletişim ağlarının ve adalet duygusuna olan güvensizliğin etkili olduğu düşünülmektedir. Zira şiddete maruz kalan ve izleyenlerin şiddete karşı gerekli tepkiyi vermemelerinin ya da hukuk kurallarının dışında çözüm arayışlarının, toplumsal şiddetin yaygınlaşmasında etkili olduğu değerlendirilmektedir. Ergil (2001) şiddetin yaşam biçimi olarak benimsendiği durumlarda bir sorun çözme yöntemine dönüşebildiğini ifade etmiştir. Şiddetin toplumda normalleşmesinin, saldırgan davranışların gözlem yoluyla çocuklar arasında yaygınlaşmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Arabacı, Özgür ve Yörükoğlu'nun (2011) araştırmasında, babanın işsiz olduğu ailelerde, yaşanan stres ortamında babanın sıklıkla şiddete başvurmasının çocuk tarafından öğrenilen bir davranışa dönüştüğü saptanmıştır. Toplumsal şiddetin döngüsel bir süreç olarak birey ve toplumun birbirini karşılıklı olarak etkilemesinden bahseden Hirschberger (2018), şiddetin nedeni olarak çocuk yetiştirmeye bağlı ihmal ve istismarı öne çıkarırken, Bandura (1977; akt. Altıntaş, Güleç, Topaloğlu ve Ünsal, 2012) şiddetin; taklit yoluyla öğrenilebileceği gibi geçmişte oluşmuş saldırgan tutumların yansması olarak da ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

Şiddetin okullarda yaygınlaşması ise toplumsal ilişkilerin yansması olarak görülebilir. Toplumun küçük bir birimi olan okulun geleceğin sosyal/toplumsal ilişkilerinin belirlenmesindeki rolü, okullarda şiddete yönelik acil önlemlerin alınmasını gerektirir. Okullar bu noktada şiddetin üretildiği alanların dışında kalmanın ötesinde, şiddetin yarattığı her türlü baskı ve korku ortamının önüne geçebilmelidir. Okulun şiddetin bir parçası olmasının önlenmesine yönelik gereklilik, günümüzde okul şiddetinin baş aktörü durumunda olan akran zorbalığı ile ilgili çözüm arayışlarını ve önleyici politikalar geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Okullarda meydana gelen akran zorbalığına ilişkin davranış biçimlerinin son yıllarda artarak devam ettiği yönündeki bulgular (Çiftçi ve Özkan 2010; Çelen vd., 2020; Demirbağ ve Sarı, 2019), soruna yönelik yerel ve ulusal politikaların geliştirilmesi ihtiyacını öne

çıkarmaktadır. Zorbalık; Gürhan (2017) tarafından güç ilişkisi bağlamında değerlendirilerek; daha güçlü olanın/olanların daha az gücü olanlara karşı fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme eylemi şeklinde tarif edilmiştir. Dolayısıyla şiddetin ya da bir saldırganlık biçiminin zorbalık olarak nitelendirilmesinde güç dengesizliği önemli bir etkidir. Akran zorbalığını Olweus, (2005) bir öğrencinin, diğerlerini devamlı olarak rahatsız etmesi ve bu baskıya uğrayanların (kurban) kendilerini savunacak yeterliliğinin olmaması, Furniss, (2000) bir öğrenci veya grubun diğer öğrenci veya grup tarafından sürekli ve kasıtlı olarak baskı altında tutulması, Smith ve Sharp, (1994) gücün olumsuz kullanımına bağlı, bilinçli şekilde diğerlerine (kurban) olumsuz duygular yaşatmak olarak tarif etmiştir. Bridge, (2003) akran zorbalığı sistematığının, düzenli veya aralıklı olarak diğerlerine rahatsızlık verecek ve huzuru kaçıracak şekilde işlediğini ifade eder. Tanımlamalardan akran zorbalığının, daha güçsüz olanlara yönelik sürekli ve kasıtlı bir güç gösterisi biçiminde şekillendiği görülmektedir.

Araştırmacılar zorbalık türlerini ele alırken öncelikli olarak fiziksel zorbalık (dövme, vurma, itme, tekme atma vb.) üzerinde durmuşlardır (Gökler, 2009). Alay etme, hakaret etme, isim takma biçiminde ortaya çıkan durum ise sözel zorbalık olarak nitelendirilir (Crick, Casas ve Nelson, 2002). Kanada Halk Sağlığı Bakanlığı'nın (1998) sınıflandırmasına göre bir diğer zorba davranış biçimi sosyal yalıtım olarak değerlendirilmiştir. Sınıflamaya göre; dedikodu yayma, utandırma, hakkında söylenti yayma, gruptan dışlama gibi davranışlar zorba davranışların sosyal yalıtım boyutunu oluşturmaktadır.

Zorbalığın ortaya çıkış nedenlerini çocuğun aile yaşantıları, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durumla ilişkilendiren Keskin (2010) aile içi ilişkilerin zayıf, ilginin az olduğu ailelerde saldırganlık davranışlarının artabildiğini savunmaktadır. Palancı ve Şimşek (2014) ise akran grup normları ve cesaretlendirmesinin zorbalığı destekleyebildiğini ve kurbanların güç eşitsizliğine yönelik boyun eğme davranışı sergilediklerini belirtmiştir. Vandebosch ve Van Cleemput (2008) eğlenmek, keyifli vakit geçirmek ya da korkutma amaçlı zorbalıktan bahsederken, Küpeli (2020) öğrencilerin kendilerini güçsüz görerek korku ve yalnızlık duygularıyla bir gruba ait olma düşüncesinin akran zorbalığına neden olabildiğini belirtmiştir. Alkaya ve Avşar (2018) bireyin sosyalleşme sürecinde yaşadığı iletişim sorunlarını, Greenwood ve Martin (2000) ise sınıf ortamına dikkat çekerek öğretmenlerin sık sık değişmesi ve öğretmenin davranışlarla ilgili beklentileri yeterince aktaramamasını akran zorbalığının nedenleri olarak belirtir. Dolayısıyla akran zorbalığının kimi zaman okul iklimi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışının sonucu olarak da ortaya çıktığı görülmektedir. Sınıf yönetim anlayışının akran zorbalığıyla ilişkisini inceleyen Yaşar ve Yurtal (2018) yönetim yaklaşımlarına göre akran zorbalığının yaşanma sıklığının en az olduğu anlayışın Takdir Edilen Sınıf Yönetimi, en sık olanın ise Başboş ve Aldırmaz Sınıf Yönetimi olduğunu ifade etmiştir.

Sınıfta yaşanan herhangi bir şiddet olayının zorbalıkla ilişkisini kurabilmek öğretmenleri zorlarken akran zorbalığının aktörlerine ait belirgin özellikleri tanımlamak bu süreci kolaylaştırabilir. Bu bağlamda akran zorbalığı aktörlerinin (zorba, mağdur/kurban, izleyici) genel özelliklerine ilişkin nitelermeler yapılarak, zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrenciler arasında kişisel, sosyal ya da aile yaşantısına yönelik farklar olduğu savunulmuştur. Örneğin Gürhan (2017) tarafından zorbalar genellikle kurallara uymama eğilimi olan anti sosyal, kurbanlarsa kaygılı, endişeli, özgüveni eksik çocuklar olarak nitelendirilmektedir. Diğer yandan duruma göre farklılaşan zorbalık biçimleri, zorba ve mağdura ilişkin özellikler tanımlamayı güçleştirmektedir. Pişkin (2002), akran zorbalığında güç ilişkisine bağlı olarak zorba ve kurbanların zaman zaman rollerinin değişerek mağdurun zorba, zorbanın mağdur olarak yer alabildiğini belirtmiştir.

Okullarda yaşanan zorbalığın birçok psikolojik ve sosyolojik sorunları beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Araştırmacılar akran zorbalığının yetişkinlik dönemine de uzanan psikolojik ve sosyolojik etkilerine işaret etmektedir (Bond vd., 2001; Gökler, 2009; Gürhan, 2017; Üneri, 2011). Akran zorbalığında kurbanların gelecekte depresyon, anksiyete ve stres bozukluğu yaşayabildiği, tedavi edilmezse intihara varan sonuçları olabileceği vurgulanır (Çağlar, Kurtça ve Özcan, 2019). Ayrıca zorbalığa maruz kalan çocukların yaşadığı kaygı durumuyla davranış bozukluğu geliştirebildiği, ilerleyen yaşlarda zorbaca davranışlara yönelebildiği ifade edilir (Camodeca ve Goossens, 2005). Yine erken yaşlarda edinilen zorbalık davranışlarının ileriki yaşlarda silah taşıma, tecavüz, soygun ve gasp gibi suçların habercisi olduğu ifade edilmektedir (Arslan ve Savaşer, 2009). Ayrıca akran zorbalığı yaşayan çocukların okula karşı tutumlarının da farklılaştığı, çocukların okul yaşantılarına karşı olumsuz duygular beslediği ve okula gelmek istemedikleri belirtilmektedir (Hamurcu, 2020; Srabstein ve Piazza, 2008).

Alanyazında eğitim kurumlarında akran zorbalığını inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu bağlamda Eslea ve Smith (2000) ve Çankaya (2011) akran zorbalığını ilköğretim düzeyinde, Genç (2007) ve Donoghue ve Raia-Hawrylak (2016) lise düzeyinde, Uysal ve Dinçer (2012) ve Hurd ve Gettinger (2011) okul öncesi düzeyinde, Marraccini ve Weyandt (2018) ise lise ve üniversite düzeyinde ele almıştır. Bu araştırmalardan bir kısmında (Çankaya, 2011, Uysal ve Dinçer, 2012) akran zorbalığının tanımı, türleri ve zorbalıkta rol alanlara ilişkin bilgiler verilirken bir kısmında öğrenci, öğretmen ve velilerin zorbalığa karşı düşünce ve tepkileri yer almıştır (Donoghue ve Raia-Hawrylak, 2016; Genç, 2007; Eslea ve Smith, 2000). Okul öncesi ve yükseköğrenim düzeyinde yapılan araştırmalarda (Hurd ve Gettinger 2011; Marraccini ve Weyandt 2018) ise zorbalığa katılım düzeyleri ve okul iklimine etkileri incelenmiştir. Bu araştırmalar akran zorbalığına eğitimin her kademesinde rastlanıldığını göstermektedir.

Akran zorbalığının farklı kavramlarla birlikte çalışıldığı araştırmalara da rastlanmaktadır. Sezen ve Murat (2018) akran zorbalığı ile internet bağımlılığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkileri, Griffiths ve diğerleri (2006) obezite ile zorbalık arasındaki ilişkiyi, Rigby (2001) okullarda zorbalığın sağlık üzerine etkilerini, Aypay ve diğerleri (2016) akran zorbalığı ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi, Eray ve diğerleri (2000) duygu dışı vurumu ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi, Keskin (2010) akran zorbalığı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi, Mishna (2003) öğrenme güçlüğü ile zorbalık arasındaki ilişkiyi, Dantchev ve diğerleri (2019) çocuklukta ki kardeş ve akran zorbalığının yetişkinlikte; depresyon, anksiyete, intihar düşüncesi ve kendine zarar verme duygusu ile ilişkisini, Kök ve Telci (2018) akran zorbalığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Alanyazında akran zorbalığına ilişkin yapılan araştırmaların genel olarak nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak çalışıldığı görülmektedir. Sınırlı sayıda da olsa nitel araştırmalara rastlanmaktadır (Aksoy, 2019; Akyol vd., 2018; Carlisle ve Rofes, 2007; Çarkıt ve Babacanlı, 2020; Salmivalli, 2010). Bu bağlamda akran zorbalığını nitel araştırma yöntemi ile ilköğretim düzeyinde inceleyen bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı umut edilmektedir.

Bu araştırmanın akran zorbalığına ilişkin bütüncül bakış açısının ilköğretim düzeyinde zorbalığın tanımlanması ve çözümüne katkı sağlaması beklenmektedir. Çalışma, ilköğretim kademesinde akran zorbalığının tanımlanması, hangi zorbalık türünün yaygın olduğu, eğitim faaliyetlerine yansımaları ve zorbalığın önlenmesine ilişkin düşünceleri öğretmenlerin okul yaşantılarına dayalı betimlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Olgubilim araştırmaları, insanların kendi dünyalarını anlamlandırırken karşılaştıkları olgularla ilgili olarak algılarının ve deneyimlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışır (Çekmez vd., 2012). Dolayısıyla günlük hayatta karşılaşılan ancak yeterince kavranamayan olguların araştırılması için kullanılır. Ayrıca toplumsal yapı içerisinde aynı durumlara maruz kalan insanların olayları farklı yorumlamalarıyla olgulara farklı anlamlar yüklemeleri doğal görülmektedir. Çepni (2007) olgulara ilişkin bu farklı kavrama ve yorumlama biçimlerinin betimlenmesi amacıyla fenomenografik araştırma yönteminin geliştirildiğini ifade eder.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden Ölçüt Örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt Örnekleme yöntemi, ölçütün araştırmacı tarafından oluşturulduğu ya da var olan ölçütlerin kullanıldığı örnekleme yöntemidir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmada, çalışma grubu oluşturulurken bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Tokat ili Turhal ilçesinde, ilkokul düzeyinde, sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu bir bölgede ve aynı kurumda görev yapan öğretmenlerden oluşması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma, ilçe merkezinde ancak kıyı bölge olarak nitelenebilecek konumda bulunan, sosyoekonomik düzeyi düşük veli görünümüne sahip bir ilkokulda gerçekleşmiştir. Dışarıdan hem göç alan hem de dışarı göç veren niteliğiyle yerleşik mahalle kültürünün hâkim olmadığı okul çevresinde ailelerin geçim kaynağı ağırlıklı olarak hayvancılıktır. Araştırmanın yalnızca bir okulla sınırlı tutulması ve çalışmanın ilkokul düzeyinde gerçekleşmesiyle çalışmada ağırlıklı olarak sınıf öğretmenlerinin katılımcı olarak yer alması araştırmanın sınırlılığı olarak söylenebilir. Araştırmanın yalnızca bir okulla sınırlı tutulmasının nedeni öğretmenlerin yaşadığı benzer deneyimlere ilişkin farklı algı ve kavrayışların görülmeye çalışılması olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu sekiz sınıf öğretmeni, bir okul öncesi öğretmeni ve bir branş öğretmeni (İngilizce) oluşturmaktadır. Araştırma için belirlenen okuldaki öğretmenlerin tamamı ile ön bir görüşme gerçekleştirilmiş, görüşmenin amacı ve kapsamı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Katılımcıların rahat bir şekilde görüşlerini aktaracakları ortamın sağlanması için görüşme yeri ve saati gibi durumların belirlenmesinde onların önceliklerine göre hareket edileceği ifade edilmiştir. Ön görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı görüşmeyi kabul etmişlerdir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (yıl)	Branş	Çalıştığı kurumda toplam görev süresi (yıl)
K1	41	Erkek	18	Sınıf Öğretmeni	10
K2	44	Erkek	21	Sınıf Öğretmeni	3
K3	34	Kadın	9	İngilizce Öğretmeni	4
K4	42	Kadın	19	Sınıf Öğretmeni	10
K5	36	Kadın	11	Sınıf Öğretmeni	5
K6	48	Erkek	25	Sınıf Öğretmeni	12
K7	51	Erkek	27	Sınıf Öğretmeni	7

K8	40	Erkek	17	Sınıf Öğretmeni	10
K9	35	Erkek	10	Sınıf Öğretmeni	7
K10	42	Kadın	20	Okul Öncesi Öğretmeni	10

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerin altısı erkek, dördü kadındır. Katılımcıların sekizi araştırma yapılan kurumda beş yıl ve üzerinde bir hizmet süresine sahiptir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin dokuzunun 10 yıl ve üzerinde bir mesleki deneyimde oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Tokat ili Turhal ilçesinde bulunan bir ilkokulda görev yapan 10 öğretmenle (10 – 25 Ocak 2022 tarihleri arasında) yüz yüze gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden elde edilmiştir. Karasar (1991) derinlemesine görüşmenin; bilgi, düşünce, tutum ve davranışların açıklanmasına ve bunların nedenlerine ilişkin verilerin ayrıntılı biçimde elde edilmesine olanak sağladığını ifade eder. Görüşmeler biri hariç planlanan zamanda yapılmış, bir öğretmenin pandemi koşullarına bağlı rahatsızlığı nedeniyle görüşme planlanandan bir hafta sonra gerçekleşmiştir.

Bu çalışmada veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği araştırmacının önceden hazırlanmış olduğu soruları içermekle birlikte, görüşmeler esnasında da değişiklik yapabileceği (soru ekleyip/çıkarabileceği) esnekliğin sağlandığı bir yöntemdir (Türnüklü, 2000). Bu nedenle sorular önceden hazırlanmış ancak cevap seçenekleri önceden belirlenmemiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde görüşmecilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla altı soru, ikinci bölümde ise akran zorbalığı olgusuna yönelik yedi soru ve bu soruların bazılarında ilişkin sondaj sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunda; “Çalıştığınız kurumda akran zorbalığının türlerine ilişkin hangi zorbalık türü veya türlerinin daha yaygın olduğunu nedeni ile birlikte açıklayabilir misiniz, akran zorbalığı okul ve sınıf ortamını nasıl etkilemektedir, siz, okul sorunları başlığı altında bir sıralama yapacak olursanız akran zorbalığı kaçınıcı sırada yer alır ve okulda akran zorbalığının önlenmesi konusunda ilgili kişi ve kurumlardan (MEB, öğretmen, veli vb.) beklentileriniz nelerdir” gibi sorular yer almıştır.

Görüşme sorularının üçünde ise sondaj sorular kullanılmıştır. Örneğin; “Görev yaptığınız kurumda akran zorbalığı yaşandığını düşünüyor musunuz” sorusuna “Kendi öğrencileriniz arasında zorbalığın yaşandığı durumlara nasıl müdahale edersiniz” ve “Okul yönetiminin akran zorbalığına ilişkin bir politikası olduğuna ya da etkin çözüm önerileri getirdiğine inanıyor musunuz” sondaj soruları eklenerek katılımcı ifadelerinin daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmıştır. Ön görüşme sırasında araştırmanın amacı ve bilgilerin gizliliği konusunda katılımcılara yapılan açıklamaların, tamamının ses kaydı için izin vermelerinde ve görüşlerini rahat biçimde açıklamalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi ile çözümlenmeye çalışılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen kavram ve temaların aynı başlıklar altında toplanarak yorumlanması şeklinde tanımlanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). 10 öğretmenle toplamda 290 dakika görüşme yapılmış, görüşme kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenerek yazılı belgeye dönüştürülmüştür. Katılımcı kodları, K1, K2, ... K10 şeklinde kullanılmıştır. Bu çalışmada verilerden çıkarılan bölümlere (sözcük, cümle ya da paragraf) göre kodlamalar yapılmaya çalışılmış, birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen bölümler aynı kodlar altında verilmiştir. Kodlar arasında kurulan ilişkiyle kategoriler, kategoriler arasında kurulan ilişkiyle alt tema ve temalar

oluşturulmuştur. Nitel araştırmaların özüne uygun olarak tekrarlanan ifadelerin yanında özgün durum ve görüşlere ilişkin veriler de bu araştırmada öne çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada geçerlik araştırma bulguların doğruluğu, güvenilirlik ise bulguların yinelenebilir niteliği ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla ilgili alanyazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun, sorunun tüm boyutlarını kapsayacak biçimde oluşturulmasına çalışılmıştır. Görüşmecilerle yapılacak görüşmenin saati, yeri ve koşulları görüşmecilerin uygun olduğu ve kendilerini rahat ifade edebilecekleri biçimde oluşturulmuştur. Öğretmenlerin herhangi bir kaygıya kapılmamaları için kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiş, araştırmanın amacı açıklanmış, görüşme kayıtlarının yalnızca bilimsel amaçlar dâhilinde kullanılacağı ve kimseyle paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği (aktarılabiliğini) bağlamında araştırma sürecinin aşamaları ve sürece ilişkin ayrıntılar kapsamlı ve yaşananlara uygun olarak verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliği (tutarlılığını) bağlamında ise araştırma verileri aslına uygun ve mümkün olduğunca doğrudan alıntılar yoluyla aktarılmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliğini artırmak için, görüşme formu hazırlama aşamasında eğitim bilimleri alanında çalışmalar yapan bir uzmandan görüş alınmış; soruların kapsayıcılığı, niteliği, amaca uygunluğu bağlamında değerlendirmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın dış güvenirliliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için bulgular ayrıntılı, aslına uygun ve görüşmecinin düşüncelerini olduğu gibi ortaya koyacak biçimde oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulgular, katılımcı öğretmenlerin okullarında yaşanan akran zorbalığıyla ilgili durumun ve akran zorbalığına yönelik genel algılarının aktarılması bağlamında yapılandırılmıştır. Bir okula ait durumun betimlenmesinin yanı sıra akran zorbalığı olgusuna yönelik kavrayış ve çözüme yönelik beklentiler tablolar halinde sunulmuştur.

1. Tema: Akran Zorbalığı Algısına İlişkin Tanımlamalar

Öğretmenlerin akran zorbalığının tanımlanmasına ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Akran Zorbalığının Tanımlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Baskı	Fiziksel baskı	6
	Psikolojik baskı	6
	Olumsuz davranış	3
	Aynı kişiye sürekli baskı	1
Şiddet	Her türlü şiddet	1
	Hareket ve tavır içerikli şiddet	1
	Üzme, zarar verme	1
	Üstünlük kurma	1
Görülen yaş grubu	Aynı yaş	5
	Yakın yaş grubu	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin akran zorbalığını daha çok şiddet ve baskı kavramlarıyla karakterize ettikleri görülmektedir. Olumsuz bir davranış olarak nitelenen akran zorbalığı, aynı kişiye sürekli olarak üstünlük kurmayı da içeren daha çok hareket ve tavır içerikli her türlü şiddet eylemi olarak algılanmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden K2, akran

zorbalığını “Aynı yaş grubundaki öğrencilerin birbirlerine üstünlük kurma çabasına bağlı sergiledikleri olumsuz tavır ve davranışlar.” olarak tanımlamıştır. Bir diğer katılımcının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Akran zorbalığı sürekli olarak bir öğrenciye yönelik olumsuz davranışlardır. Yani bir öğrenciye karşı sürekli aynı olumsuz hareketler sergileniyorsa bu akran zorbalığıdır. Bunu herkese karşı yapıyorsa bence bu zorbalık değil davranış bozukluğudur. Akran zorbalığında sürekli aynı kişiye yönelik olması gerekir (K9).

2. Tema: Okullarda Yaşanan Akran Zorbalığında Artış ve Çözüm Yaklaşımları

Öğretmenlerin okullarında yaşanan akran zorbalığına ilişkin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Okullarında Yaşanan Akran Zorbalığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Kodlar	F	
Çalışılan okulda durum	Zorbalık seviyesi	Yüksek düzeyde	6	
		Düşük düzeyde	4	
	Yaşandığı alanlar	Bahçede	5	
		Sınıfta	2	
	Sosyoekonomik-kültürel değişkenler	Aile yapısı	1	
		Mahalle yapısı	1	
		Daha çok kızlara yönelik	1	
		Maddi koşulları zayıf	1	
	Müdahale biçimi	Kontrol	Çocuklara yönelik	1
			Telkin konuşma	7
Ceza		Uyarı	3	
		Takip	2	
		Kızma/korkutma	2	
		Zorbaya karşı sözel zorbalık	2	
		Sessiz kalınmamasını sağlama	1	
		Anında müdahale	1	
		Kuralların işletilmesi	1	
		Velilerle konuşma	1	
Küçük cezalar	1			
Okul yönetiminin politikası	Belirsizlik	Politika geliştirilmiyor	6	
		Yönetime küçük olaylar aksettirilmiyor	4	
	İşbirliği gerekliliği	Bilgi yok	1	
		Tek başına yapabilecekleri sınırlı	2	

Tablo 3’e göre öğretmenlerin tamamı çalıştıkları okulda akran zorbalığının yaşandığını düşünmektedirler. Katılımcıların yarısından fazlası zorbalığın orta düzeyde, daha çok bahçede ve onların gözetim alanının dışında yaşandığını ifade etmiştir. Sosyoekonomik koşulların akran zorbalığının önemli bir nedeni olduğunu düşünen katılımcılar aile ve çevre

yapısına dikkat çekmişlerdir. Daha çok kızlara yönelik zorbalık yapıldığını düşünen K4, konuya ilişkin olarak *“Sınıfta gözlemlediğim kadarıyla akran zorbalığı olduğunu düşünüyorum. Genelde sınıfta ve okulda daha çok kızlara yönelik alay etme biçiminde ya da vurma, dokunma, itme, zaman zaman eşyasına zarar verme biçiminde olabiliyor. Bunun bazen süreklilik arz ettiğini söyleyebilirim.”* ifadelerini kullanmıştır.

Okulunda akran zorbalığının yaşanma sıklığı konusunda geçmişle bugün arasındaki farkı K6, *“Görev yaptığım okulda akran zorbalığı var. Okulun eski yıllarında daha çoktu bu. 12 yıl evvel o zaman ortaokul kısmı da vardı, o zamanlar daha çoktu. Giderek azalmaya başladı.”* şeklinde açıklamıştır. Soruna yönelik önemseme-takip-kontrol sistemi geliştirdiklerini ifade eden öğretmenlerden K2 ise *“İlk önce öğrencilerle konuşup çözüm üretmeye çalışıyoruz sonraki aşamada velilerle konuşma yolunu deniyoruz.”* demiştir. Tablo 3’te ayrıca okul yönetiminin akran zorbalığı konusunda önleyici bir politikası olmadığına yönelik öğretmen görüşlerinin ağırlıkta olduğu izlenmiştir. Bu bağlamda K9, *“Okul yönetiminin bu konuda herhangi bir önlem aldığı düşünmüyorum. Bu yıl daha ikinci hafta öğretmenler olarak böyle bir sorun olduğunu konuştuk. Bunlarla ilgili ne yapalım derken genelde kendi başımıza kalıyoruz.”* söylemiyle işbirliğine duyulan ihtiyacı dile getirmiştir.

3. Tema: Görülme Sıklığına Göre Zorbalık Türleri

Öğretmenlerin çalışılan kurumda akran zorbalığının hangi türlerinin yaygın olduğuna yönelik deneyimleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Akran Zorbalığının Hangi Türünün Çalışılan Kurumda Yaygın Olduğuna yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Fiziksel/sözel birlikte	Fiziksel ve sözel aynı oranda	5
Fiziksel zorbalık	Çoğunlukla fiziksel	3
	Erkeklerde çoğunlukla fiziksel	3
Sözel zorbalık	Yoğun olarak sözel	4
	Kızlarda daha çok sözel	3
	Küfür-kötü söz	1
Dışlama	Dışlama	4

Tablo 4’te katılımcıların okullarında yaşandığını düşündükleri akran zorbalığı türünün fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve dışlama olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısı fiziksel ve sözel zorbalığın aynı sıklıkla yaşandığını ifade ederken, erkekler arasında daha çok fiziksel, kızlarda ise sözel zorbalığın öne çıktığı izlenmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin yarısına yakınının okullarında dışlama kaynaklı akran zorbalığının yaşandığını düşündükleri görülmektedir. Okullarında yaşanan zorbalığın türlerine ilişkin iki öğretmene ait görüşler aşağıdadır. Okullarında kısmen fiziksel, yoğun olarak sözel zorbalığın yaşandığını düşünen K1, *“Kız öğrenciler arasında bile küfür/kötü söz kullanımı yaygın.”* İfadesini kullanırken K5, yaşanan dışlamaya bağlı zorbalığı *“Mesela bir kız öğrencim var saçları çok kısa kesilmiş, kendince önlemler alıyor, başını kapatıyor. Sonra ona yönelik gruptan dışlama da olabiliyor ve bunu daha çok kızlar arasında görüyorum. Mesela oyunlarına almıyorlar, onu ayrı bırakıyorlar.”* şeklinde örneklendirmiştir.

4. Tema: Öğrenme Ortamına Olumsuz Yansıması Bağlamında Akran Zorbalığı

Öğretmenlerin akran zorbalığının okul ve sınıf ortamına yansımalarına yönelik görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5*Akran Zorbalığının Okul ve Sınıf Ortamına Yansımalarına yönelik Öğretmen Görüşleri*

Alt tema	Kategoriler	Kodlar	F	
Zorbalığın okul ve sınıf ortamına yansımaları	Öğrenci üzerinde etkileri	Motivasyonun düşmesi	4	
		Diğer öğrencilere yayılması	2	
		Huzursuzluk	2	
		Masum öğrencilerin suçlanması	1	
	Sınıf yönetimine etkileri	Şikâyetlerin artması	5	
		Zaman kaybı	5	
		Okul ve sınıfta gerginlik	2	
		Gruplaşma	1	
		Tartışma	1	
		Disiplin sorunları	1	
		Sınıf birliğinin bozulması	1	
	Okul sıralaması sorunları	Birinci sırada	Veli ilgisizliği	5
			Çocuk yetiştirme biçimleri	2
			Sosyoekonomik düzey	2
Okul hizmetlileri			1	
İkinci sırada		Aile profili	1	
		Akran zorbalığı	2	
		Yalan söyleme	1	
		Dil sınıfının olmayışı	1	
		Öğrenci kapasitesinin yetersizliği	1	
		Sosyoekonomik düzey	1	
Üçüncü sırada	Parçalanmış aileler	1		
	Davranış bozuklukları	1		
	Çocuk yetiştirme	1		
	Üçüncü sırada	Akran zorbalığı	8	

Tablo 5’te akran zorbalığının okul ve sınıf ortamına yansımaları konusunda öğretmenlerin öğrenci ve sınıf yönetimi üzerinde olmak üzere iki farklı sorun alanından bahsettikleri izlenmiştir. Öğrenci üzerinde yansımalarına ilişkin motivasyonun düşmesi ve diğer öğrenciler arasında da bu olumsuz davranış biçiminin yayılmasından bahseden katılımcılar, sınıf yönetimi üzerinde ise şikâyetlerin artması ve zaman kaybına neden olmasına bağlı sınıf ve okul iklimine zarar veren etkileri üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda K1, “Daha çok ders düzenine zarar veriyor. Örneğin öğretmen bir grupta ilgilenirken o zorba çocuk boşluğu bulunduğu anda diğerine zarar veriyor. Öğretmen o tarafa yöneliyor. Dolayısıyla dersin belli bir bölümü bu sorunla uğraşmakla geçiyor.” ifadesini kullanmıştır.

5. Tema: Zorbalık Yapan Öğrenci Nitelikleri

Öğretmenlerin görev yapılan kurumda akran zorbalığı yapan öğrencilerin genel özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Görev Yapılan Kurumda Akran Zorbalığı Yapan Öğrencilerin Genel Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Aile faktörü	Ailevi sorunlar	8
	Maddi güçlükler	6
	İyi maddi olanaklar	2
	Parçalanmış aileler	1
	Eğitim düzeyi	1
Dış faktörler	Olumsuz çevre koşulları	2
	Arkadaş ortamı	2
	Tv programları	1
	Sosyal medya (youtube, instagram vb.)	1
Çocuk yetiştirme	Koruyucu çocuk yetiştirme biçimi	3
	Çocuk yetiştirmeye bağlı diğer sorunlar	3
Bireysel faktörler	Hiperaktif öğrenciler	3
	Kendini ispat duygusu	3
	Aşırı özgüven	2
	Ego tatmini/eğlence	2

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda zorbalık yapan öğrencilere ait belirttikleri özellikler dört başlık altında toplanmaktadır. Aileye, dış faktörlere, çocuk yetiştirme biçimine ve çocukların bireysel farklılıklarına ilişkin bu özelliklerden aileye bağlı faktörlerin öğretmenler tarafından öne çıkarıldığı görülmektedir. Bu konuda K10, çocukların yetiştirilmeye bağlı sorunlar yaşaması ve bunun yansımalarına dikkat çekmiştir: *“Aile ve onun yetiştirme tarzından kaynaklı olabiliyor. Çocuğun kendini ispat etme duygusundan da kaynaklandığını düşünüyorum. Belki egosunu tatmin etme olabilir.”* K8, zorba çocukları *“Aile içi sıkıntılar yaşayan, ekonomik olarak daha geride olan ailelerin çocukları, aile içerisinde şiddet gören çocuklar, anne baba ayrı olan çocuklar.”* olarak nitelmiştir. K7’ye göre çocuklar bu tür şiddet davranışlarıyla *“Ben de varım.”*, K4’e göre de *“Güçlüyüm.”* mesajı vermeye çalışmaktadırlar.

6. Tema: Zorbalığa Maruz Kalan Öğrenci Nitelikleri

Öğretmenlerin görev yapılan kurumda akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin genel özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Görev Yapılan Kurumda Akran Zorbalığına Maruz Kalan Öğrencilerin Genel Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F
Aile faktörü	Kibar, sessiz, silik	3
	yetiştirilenler	2
	Temiz ailede yetişenler	2
	Ailenin eğitimsizliği	
	Bastırılmış-özgüveni düşük	2
	olanlar	1
	Aşırı korumacı aile	
	Ailenin diğer bireylerinin silik oluşu	1
	Parçalanmış aileler	1
	Maddi yetersizlik yaşayanlar	1

	Aile içi iletişimsizlik	1
	Ailede kurallarda tutarsızlık	1
Bireysel faktörler	Fiziksel zayıflık	4
	İçine kapanıklık	3
	Güç yarışında yer alma	1
	Kurallara uymaya yatkınlık	1
	İnternet ve TV kullanımı	1
	Sınıfın genelinden fiziki olarak farklı olma (boy-kilo)	1

Tablo 7’de akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin genel özellikleriyle ilgili ifade edilenler, aile yapısı ve buna bağlı çocuk yetiştirme biçimleri ile kurbanların sahip olduğu bireysel özellikler olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcılar kurbanlarla ilgili kibar, sessiz, silik, içine kapanık gibi yapısal durumlarla; fiziksel zayıflık başta olmak üzere boy-kilo bakımından sınıfın genelinden farklılığa işaret eden fiziksel özellikleri öne çıkarmışlardır. Kurbanların genel olarak temiz bir ailede yetiştiği görüşünde olan K1, “Kurbanlar temiz ailede yetişen, kötülük bilmeyen çocuklar. Ayrıca ailelerin çocuklara koruyucu yaklaşımları da kendini koruyamamalarına neden olabilir.” şeklinde düşüncelerini aktarırken, K2 de “Daha çok içine kapanık, kimseye karışmayan öğrenciler. Kavgayı bilmeyen, terbiyeli öğrencilerimiz.” biçiminde benzer ifadeler kullanmıştır. K3 ise bu görüşlerin aksine bazen “Hem zorbanın hem de kurbanın güç ilişkisi olarak birbirine yakın ve hareketli” olabildiğinden bahsetmiştir.

7. Tema: Akran Zorbalığının Önlenmesine Yönelik Beklentiler

Öğretmenlerin akran zorbalığını önlenmesi konusunda paydaşlardan [öğretmen, okul yöneticisi, rehber öğretmen, veli, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)] beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8’de katılımcı öğretmenlerin akran zorbalığının önlenmesi konusunda, çözüm getirmesi beklenen diğer unsurların rolüne ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların diğer öğretmenlerden öncelikli beklentisinin sorunun ortaya çıkmasına zemin hazırlayan durumların kontrol edilmesi olduğu görülmektedir. Katılımcıların okul yöneticilerinden beklentilerinde ise öğretmenlerle ortak hareket etmeleri, aileleri etkilemeleri ve konuyu önemsemeleri yönünde görüşler öne çıkmaktadır. Akran zorbalığının önlenmesi konusunda velilerden en büyük beklentinin öğretmenlerle işbirliği yapması olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin rehber öğretmenlerden beklentilerinde ise araştırma yapılan kurumda psikolojik danışman ve rehber öğretmen bulunmayışı ve olması gerektiği öğretmenlerin önemli bir bölümü tarafından tekrarlanmıştır. Okullarda görev yapan rehber öğretmenlerden ise zorbalıkla mücadelede aktif rol almaları beklendiği izlenmiştir. Tablo 8’de katılımcıların MEB’den beklentilerinin veli ve öğretmenlere yönelik verilebilecek eğitimlerle birlikte birtakım düzenlemelere gidilmesi şeklinde olduğu izlenmiştir. Bu bağlamda K1 “Sosyal medya ve diğer iletişim kanalları aracılığı ile velileri bu konularda bilgilendirmelerini bekliyorum. Seminer yapılabilir, konferanslar düzenlenebilir.” derken, K6 ise “Bizim yaş grubuna yönelik kısa çizgi filmler, animasyonlar, videolar hazırlanabilir. Öğretmenler için seminerler düzenlenebilir. Ama en önemlisi okullara rehber öğretmenler verilmesi olabilir.” ifadelerini kullanmışlardır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Akran Zorbalığını Önlenmesi Konusunda Paydaşlardan (Öğretmen, Okul Yöneticisi, Rehber Öğretmen, Veli, MEB) Beklentilerine ilişkin Görüşleri

Alt Tema	Kategoriler	Kodlar	F	
Öğretmenlerden beklenti	Önleyici yaklaşımlar	Kuralların benimsetilmesi	2	
		Zorbalığın türü ve seviyesine göre farklı yaklaşım	1	
		Haklı-haksız ayrımı	1	
		Sabırlı davranma	1	
		Üzerine düşünme, konuşma	1	
		Araştırma, sorumluluk	1	
		Takip ve kontrol	1	
		Dinleme, önemseme	1	
	Eyleme geçme	Konuşma-telkin	3	
		Anında müdahale	2	
		Ortak tavır	2	
		Animasyon vb. izletme	2	
		Tiyatro/drama	2	
		Empati kurmalarını sağlama	2	
Okul yönetiminden beklenti	Okul içerisinde	Tutarlı-kararlı davranma	1	
		Öğretmenlerle ortak hareket	5	
		Aileleri etkileme	3	
		Politika üretme	2	
	Okul dışına taşan	Uzmanlara ulaşma	2	
		İnisiyatif alma	1	
	Okulda ve evde	Korumacı tutumdan vazgeçme	2	
		Doğru aile içi iletişim	2	
		Önemseme ve kabullenme	2	
		Tv, internet kullanımını takip	1	
		Kendilerini geliştirmeleri	1	
		Kurallarda tutarlılık	1	
		Okul içinde	Aktif olmaları	5
			Öğretmenleri bilgilendirme	3
Rehber öğretmenlerden beklenti	Aile iletişimi	4		
	Okul dışında Sahaya inme gözlem yapma	1		
MEB'den beklenti	Beklenti yok	Bakanlıktan umudum yok	1	
	Eğitim	Bakanlıkla ilişki kopuk	1	
		Veli ve öğretmenlere yönelik seminer vs.	5	
	Düzenlemeler	Rehber öğretmen istihdamı	5	
		Öğrenciler arası yarışmalar	1	

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Araştırmada akran zorbalığına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda akran zorbalığının nedenleri, sorun olarak önemi/etkileri ve soruna ilişkin alınabilecek önlemler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcılar akran zorbalığını okullarında yaşanan biçimiyle, aynı yaş grubunda görülen daha çok fiziksel ve psikolojik baskı içeren olumsuz davranışlar olarak tarif etmişlerdir. Alper (2008) akran zorbalığını; bireysel ya da bir grup öğrencinin kendilerinden daha güçsüz olanlara kasıtlı ve devamlı şekilde, fiziksel ve sözel olarak eşyalarına zarar verme, dışlama, haklarında asılsız hikâyeler anlatma biçiminde uyguladıkları bir saldırganlık türü, Banks (1997) doğrudan mağdurun hedef alındığı tehdit, alay etme, kurban ve eşyasına zarar verme gibi davranışları içeren bir saldırganlık biçimi, Wolke ve diğerleri (2001) ise güce sahip olanların bu gücü, kendi çıkarları doğrultusunda daha güçsüz olanlardan seçtikleri kurbanlara stres ve acı çektirerek kullanmaları şeklinde tanımlamışlardır. Benzer şekilde literatürde akran zorbalığını diğer saldırgan davranışlardan ayıran; güç eşitsizliği, sürekliliği ve kasıt taşınması gibi özelliklerinden söz edilir (Mehtar, 2020; Olweus, 1999 ve Pişkin, 2002). Dolayısıyla okullarda yaşanan bu türden olumsuzlukların davranış bozukluklarına bağlı bir saldırganlık biçimi mi yoksa sistematik olarak geliştirilen ve farklı amaçlar taşıyan akran zorbalığı mı olduğunun tespiti önem taşımaktadır. Araştırmada akran zorbalığıyla ilgili tanımlamada yalnızca bir öğretmenin güç eşitsizliğinden diğer bir öğretmenin de durumun süreklilik arz etmesi gerektiğinden bahsettiği görülmektedir. Akran zorbalığının katılımcılar tarafından tanımlamasındaki güçlük, öğretmenlerin akran zorbalığına doğru bir yaklaşım geliştiremedikleri anlamına gelmese de konunun uzmanlarından alınacak desteğin önemine işaret etmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tamamı okullarında akran zorbalığı yaşandığını ve yoğunluk olarak orta düzeyde olduğunu düşünmektedir. Araştırmalar, okullarda akran zorbalığının ciddi boyutlarda yaşandığını ortaya koymaktadır. Yapılan birçok araştırmada, tüm okul kademelerinde öğrencilerin üçte birinden fazlasının akran zorbalığı döngüsü içerisinde yer aldığı saptanmıştır (Burnukara ve Uçanok, 2012; Cerezo ve Ato 2005; Eray vd., 2020; Genç, 2007; Kapıcı, 2004 ve Pişkin, 2010). Yalnızca zorba ve kurban olarak değil izleyenler ve etkilenenler olarak düşünüldüğünde akran zorbalığının kapsadığı alanı daha da genişletmek mümkün olacaktır. Bu bağlamda Mermer'in (2012) lise kademesinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin yarısına yakınının okulda kendilerini güvende hissetmediği ortaya çıkmıştır. Akran zorbalığının, yaşanma sıklığı göz önüne alındığında okulların hayati sorunları arasında yer aldığı söylenebilir. Dolayısıyla öğrenciler arasında meydana gelen şiddet içerikli davranışların doğal görülmesinin, sorunların büyümesi ve okul zorbalığının yaygınlaşmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada akran zorbalığına karşı öğretmenlerin müdahalesinin daha çok konuşma-telkin yoluyla geliştirilen takip- uyarı-kontrol sistemiyle, zaman zaman da ceza ya da korkutma içeren bir güç kullanımı şeklinde davranışın bastırılmasına yönelik olduğu izlenmiştir. Oldenburg ve diğerleri (2016) öğretmenlerin akran zorbalığının çözümü noktasındaki yöntemlerinin sınırlılığında bahsederken Alkaser ve Valkanover (2001) öğretmenlerin müdahale biçimlerinin okullarda zorbalığın devam etmesinde etken olduğunu savunur. Özkan ve Çiftçi'nin (2010) araştırmasına göre çocuklar akran zorbalığı konusunda en çok öğretmenlerden, Çarkıt ve Bacanlı'ya (2020) göre de öğretmenler zorbalıkla mücadelede okulun psikolojik danışma ve rehberlik servislerinden yardım istemektedir. Bu araştırmanın yapıldığı kurumda ise rehber öğretmenin bulunmayışı doğal olarak öğretmenleri kendi çözümlerini bulma arayışına yönlendirmiştir.

Ayrıca öğretmenler akran zorbalığıyla mücadelede, okul yönetiminin bir politikası olmadığına inanmaktadırlar. Bu sonuç Atış Akyol, Yıldız ve Akman'ın (2018) ve Aksoy'un (2019) araştırmalarıyla benzerlik gösterir. Psikolojik danışman ve rehber öğretmen bulunmayan okullarda öğretmen ve yöneticilerin, yaşanan şiddet içerikli istenmeyen öğrenci davranışlarını yorumlamada güçlük çektikleri dolayısıyla soruna ilişkin gündem oluşturma ve çözüm önerileri getirmede yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Diğer yandan okul yöneticilerinin akran zorbalığı konusunda çözüm odaklı davrandığına yönelik araştırma bulgularına da rastlanılmıştır. Hoşgörür ve Orhan'ın (2017) araştırması, okul müdürlerinin; öğretmenleri bilgilendirme, öğrencilerle birlikte kurallar belirleme, riskli alanları denetim altında tutma ve öğrenci velileri ile iletişim kurma gibi çalışmaları olduğundan bahseder. Yine Genç'in (2007) araştırmasında okul müdürlerinin akran zorbalığına duyarsız kalmadıkları, çözüm arayışına girdikleri görülmektedir. Bu farklı sonuçların okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim anlayışı, okullarında yaşanan zorbalığın düzeyi, okulda psikolojik danışman ve rehber öğretmen varlığı/etkililiği ve yöneticilerin soruna bakış açısıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada zorbalık yapan öğrencilerin genel özelliklerinde aile kaynaklı değişkenlerin ön plana çıktığı izlenmiştir. Ailevi sorunlar, maddi sıkıntılar ve çocuk yetiştirme yaklaşımları katılımcılara göre akran zorbalığının oluşumuna etki eden faktörlerdendir. Bunun yanında çevrenin etkisiyle beraber çocuğun kendini ispat duygusu, hareketli bir yapıya sahip oluşu ve eğlenmek istemesinin de sorunun nedenleri olarak belirtildiği görülmektedir. Özellikle akran zorbalığında düşük sosyoekonomik koşullarla birlikte aile etkisini öne çıkaran araştırmalara rastlanmaktadır (Çarkıt ve Bacanlı, 2020; Feldman, 2019; Özkan ve Çifci, 2010; Pişkin 2010; Lantieri ve Patti, 1996). Akran zorbalığının nedenlerine ilişkin bu araştırmaya ait bulguları kapsamlı biçimde destekleyen bir başka çalışmada Hoşgörür ve Orhan (2017) tarafından ailenin çocuk yetiştirme tarzı, aile içi şiddet, çocuğun içerisinde bulunduğu çevre koşulları, görsel medyadaki şiddet içerikleri ve çocuğun akademik başarısızlığı akran zorbalığının nedenleri olarak gösterilmiştir. Apay ve diğerleri (2016) araştırmasında aile kaynaklı tükenmişlik düzeyinin; Eray ve diğerlerinin (2020) araştırmasında ise ailenin müdahaleci tavırlarının artmasıyla çocukların zorba ve kurban olma olasılığının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2009) araştırması da ebeveyn tutumlarını ve sosyal çevrenin etkilerini zorba davranışların nedeni olarak ortaya koymaktadır. Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçları aile faktörünün zorbalığın önemli bir çıkış noktası olduğunun altını çizmektedir. Bu bağlamda okullar, belediyeler ve sosyal hizmetler gibi kurumsal yapıların kadına ve çocuğa şiddet konusunda eğitime ağırlık vermeleri, aile içi iletişim ve çocuk yetiştirme biçimleri konusunda farkındalık oluşturan çalışmalar yapmaları zorbalığın önlenmesinde eğitici tedbirler olarak önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın alanyazında yer alan araştırmalarla farklılaşan sonuçlarının da olduğu görülmüştür. Örneğin; nicel bir çalışma olan Balak'ın (2017) araştırması ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların zorbalığa eğilimin azaldığını ortaya koyarken, bu araştırmada eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip olanların da zorbalık döngüsünde yer alabildiği, aile eğitim düzeyinin ayırt edici nitelikte olmadığı görülmüştür. Yine Genç'in (2007) nicel yöntemle oluşturduğu araştırması, öğrencinin okul başarısının yükseldikçe zorba davranışlardan uzaklaştığını ortaya koyarken Smokowski ve Kopasz (2005) da zorba çocukların akademik başarılarının düşük olduğunu savunur. Bu araştırmada ise akademik başarısı yüksek öğrencilerin de zorba davranışlar içerisinde olabildiği hatta bunu ders ortamına da yansıtarak diğer öğrenciler üzerinde baskıyı devam ettirebildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Genç'in (2007) ifadelerinden ve bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak akran zorbalığının nedenlerine ilişkin net çizgiler belirlemenin zor olduğu, zorbalığın altında yatan

sebeplerin birden fazla, durum ve kişiye göre etkisi değişebilen, karmaşık, disiplinler arası nitelikte sosyal ve psikolojik yönü ağır basan özellikte olduğu söylenebilir.

Katılımcıların zorbalığa maruz kalan öğrencilerin genel özelliklerinde; fiziksel zayıflığı, içine kapanık-sessiz-silik bir kişiliği, temiz bir ailede yetişmeyi, çocuk yetiştirmeye bağlı durumları öne çıkardıkları görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların kurban olarak gördükleri çocukların ebeveynlerini de sessiz, sakin, temiz olarak nitelendirmeleri akran zorbalığı olgusunun kendini savunma yetersizliği ya da güç eşitsizliği boyutuna işaret etmektedir. Zapf ve Cooper (2010) da akran zorbalığında taraflar arasındaki güç farkına ve kurbanların kendilerini savunmadaki yetersizliğine değinmiştir. Bitney ve Title (1997) zorba çocuğun kendi gücünün farkında olarak üstünlük sağlayacağından emin olduğu çatışmaların içine girdiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla diğer saldırganlık biçimlerinden akran zorbalığını ayıran bir başka özelliğin bu güç ilişkilerinin hesaplamasına yönelik sistematığı olduğu söylenebilir. Çağrı'nın (2010) araştırmasına göre de kurbanlar alttan alan, uyumlu, boyun eğen ve başkaları tarafından yönetilmekten memnun olan kişilik özelliği sergilemektedirler.

Bu araştırmada, zorba ve kurban arasında çevresel koşullar, kişilik özellikleri ve aile yaşantıları gibi nitelikler bakımından benzerliklerin olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekleyen bazı araştırmalarda (Koç, 2007; Andreou, 2000; Alper, 2008; Pellegrini, 2002) zorba ve kurbanlara ilişkin genel özelliklerdeki benzerliklerden bahsedilmektedir. Diğer yandan bu araştırmada, zorbalığa uğrayan çocukların fırsatını bulduğunda kendilerinin de zorbalık yapabildiğine yönelik görüşler de ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Tanrıverdi'nin (2017) araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu yönelimin yukarıdaki zorba ve kurban niteliklerindeki benzeşme ve zorbalığın kolay yaygınlaşabilme özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada zorbalık türlerinden sözel ve fiziksel zorbalığın yoğun olarak yaşandığı, sözel zorbalığın biraz daha ön planda olduğu görülmüştür. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan (Gökler, 2007; Karatzias vd., 2002; Pişkin, 2010; Polat ve Sohbet, 2019; Atış Akyol vd., 2018) araştırmalara rastlanmaktadır. Katılımcılar ayrıca dışlamanın da kısmen yaşandığını ortaya koymuşlardır. Diğer yandan yaşanan akran zorbalığının derse karşı olan ilgi ve motivasyonun düşmesi ve diğer öğrenciler arasında bu olumsuz davranışların yayılması biçiminde etkileri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Lyznicki ve diğerleri (2004) akran zorbalığını bir enfeksiyona benzeterek yayılma ve etki gücünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Coşkun (2018) zorbalık davranışının bir başka zorbalık davranışının temelini oluşturduğunu vurgular.

Sınıf yönetimi açısından ise şikâyetlerin artması, zaman kaybı ve sınıfın genel ikliminin bozulması gibi olumsuzlukların bu araştırma kapsamında öne çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda akran zorbalığının çocuğun psikososyal gelişimi ve gelecek yaşamı üzerinde olumsuz yansımalarının olduğu değerlendirilmektedir (Arslan ve Savaşer, 2009; Baldry ve Farrington, 2000; Çınkır, 2006; Novikova ve Rean, 2019). Dolayısıyla akran zorbalığının okul ve sınıf ortamında yarattığı gerilim, zaman ve emek israfı, akademik başarının düşmesi gibi eğitimsel alanı etkileyen özellikleriyle birlikte öğrencinin gelecek yaşantısına da yansıtacak biçimde psikososyal gelişimine zarar veren patolojik etkilerinden de söz edilebilir. Tüm bu etkilerle bu araştırmada katılımcılar kendi okul sorunlarına yönelik sıralamada akran zorbalığını okulun en önemli ilk üç sorunundan biri olarak görmekteydiler.

Akran zorbalığının önlenmesi konusunda öğretmenlerin MEB'den en büyük beklentileri okullara ihtiyacı oranında Psikolojik danışman ve rehber öğretmen atamasının yapılmasıdır. Ayrıca öğretmenler velilerden akran zorbalığıyla mücadelede kendileriyle işbirliği yaparak hem evde hem de okulda tutarlı yaklaşımlar geliştirilmesini, okul yönetiminden ise yine öğretmenlerle işbirliği içerisinde sorunun aile boyutunu yönetmelerini

ve işin uzmanlarına ulaşmalarını bekledikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde akran zorbalığının çözümü noktasında kendilerini yalnız hissettikleri izlenirken; sorunun tüm taraflarından kendileriyle işbirliği içerisinde olmalarını, okulun bu yönde politikalar üretmesini, genel politika çerçevesinde öğretmenlerin de tutarlı-kararlı davranmalarını bekledikleri görülmektedir. Benzer şekilde ilgili alanyazında (Arslan ve Savaşer, 2009; Alkaya ve Avşar, 2018; Canan ve Demirbağ, 2019; Çetinkaya vd., 2009; Totan ve Yöndem, 2007) okullarda başta sağlık uzmanları (doktor, okul hemşiresi, psikolog vb.) olmak üzere okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin işbirliğine dayalı bir ekip çalışmasına ihtiyaç olduğu görüşü öne çıkmaktadır. Diğer yandan okullarda sorun özelinde geliştirilen zorbalığı önleme programlarının geliştirilmesi (Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Öztürk ve Tezel, 2019), okulda zorbalığı önlemeye yönelik bir güvenlik ekibin oluşturulması (Genç, 2007), ödül ve ceza sisteminin işletilmesi (Uysal ve Dinçer, 2012) gibi öneriler de yer almaktadır.

Yapılan araştırmalar günümüzde okulların karşılaştığı önemli sorunlardan birinin akran zorbalığı olduğunu göstermektedir. Korkunun, baskının ve sindirmenin gün yüzüne çıktığı bu saldırganlık biçimi bir yandan eğitimin amaçlarına ulaşmasına diğer yandan çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimine zarar vermektedir. Bu çok yönlü etki onunla mücadelede bir ekip çalışmasını ve sorunun tespitinden çözümüne kadar tüm sürecin ilgili uzmanlar tarafından izlenmesini gerektirmektedir.

Bu bağlamda akran zorbalığının çözümünde; her okulun ihtiyacına göre psikolojik danışma ve rehber öğretmen tahsis edilmesi ve okullarda “zorbalıkla mücadele” ekibinin oluşturulması, okullara psikolog, rehber öğretmen ve sosyolog gibi uzmanlar görevlendirilerek aile eğitimlerine ağırlık verilmesi, çocuk yetiştirme yöntemlerine ilişkin pedagogların üzerinde uzlaşa sağladığı bir rehber hazırlanması ve velilerle paylaşılması, şiddetin bir sorun çözme biçimi gibi algılanmasına neden olan her türlü sosyal iletişim ağının (tv, internet, gazete vb.) denetimi, Kadın Destek Uygulaması (KADES) gibi şiddetle mücadeleye destek veren yapıların güçlendirilmesi ve bu tür uygulamaların okul ve belediyeler yoluyla topluma tanıtılması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler kurulunun 29/12/2021 tarihli E-60263016-050.06.04-112588 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.*

Yazar Katkısı: *Yazarların makaleye katkısı eşit düzeydedir.*

Kaynakça

- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Atış Akyol N., Yıldız, C. ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. doi: 10.16986/HUJE.2017032926
- Alkaya S. A. ve Avşar, F. (2018). Akran zorbalığının önlenmesinde okul sağlığı hemşiresinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(1), 78-84. <https://doi.org/10.31125/hunhemsire.431134>
- Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. J. Juvonen & S. Graham (Ed.) içinde, *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 175-195). Guilford Press.
- Altıntaş, M., Güleç, H., Topaloğlu, M. ve Ünsal, D. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137. <https://doi.org/10.5455/cap.20120408>
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 -yearold greek school children. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M)
- Arabacı, L., Özgür, G. ve Yörükoğlu, G. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddete eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60. https://www.researchgate.net/profile/Leyla-Baysan-Arabaci/publication/281648029_Lise_Ogrencilerinin_Siddet_Algilari_adresinden_edinilmistir
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, (2), 119-22. <https://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/3594/Sevda%20ARSLAN%20Sevim%20SAVA%20c5%9eER.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Arslan, S. ve Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442932>
- Ayan, S. (2006). Şiddet ve fanatizm. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(2), 191-209. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/10693/makaleler/7/2/arastirmax-siddet-fanatizm.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, B., Kartal, M., Mıdık, O. ve Büyükakkuş, A. (2009). Violence against general practitioners in Turkey. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(12), <http://jiv.sagepub.com/content/24/12/1980> adresinden edinilmiştir.
- Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-relationship-between-peer-victimization-school-burnout-and-parentmonitoring.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Bacanlı, F. ve Çarkıt, E. (2020). Okullarda akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2545-2583. doi: 10.26466/opus.644848
- Baker, C. (1995). *Zorunlu eğitime hayır*. (A. Sönmezay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1991)
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED 407154). <https://eric.ed.gov/?id=ED407154> adresinden edinilmiştir.

- Bitney, J., ve Title, B. (1997). No-bullying Program: Preventing Bullying/Victim Violence at School (programs directors manual). Central City, MN: Hazelden and Johnson Institute.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323(7311), 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480
- Bridge, B. (2003). *Zorbalık bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri*. Beyaz Yayınları.
- Bullying, F. O. (1998). *Focus on bullying: A prevention program for elementary school communities*. BC Safe School Centre. Kanada: Ministry of Education Pub.<https://www.gov.nl.ca/education/k12/safeandcaring/teachers/bullying/> adresinden edinilmiştir.
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68.<http://antalya.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120120000m000108.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Child Psychol Psychiatry*, 46, 186-97. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Canan, S., ve Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131.<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908217> adresinden edinilmiştir.
- Carlisle, N., & Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13(1), 16-26.<https://doi.org/10.1177/1534765607299911>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.<https://doi.org/10.1080/01443410500041458>
- Coşkun, A. (2018). *Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722.<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Towards a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00177>
- Çağlar, E. E., Kurtça, T. T. ve Özcan, Y. S. (2019). Akran zorbalığı ve travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkinin gözden geçirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 584-595. doi: 10.24106/kefdergi.693410
- Çağrı, R. (2010). *Zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153431> adresinden edinilmiştir.

- Çekmez, E., Yıldız, C., ve Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Balikesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102. http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/13/EFMED_FBE180.pdf adresinden edinilmiştir.
- Çelen, Ç., Çöp, E., Şenses D. G., Hekim, Ö., Göker, Z., Sekmen, E. ve Üneri, Ö. Ş. (2020). Çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ile siber zorbalık ve öfke ifade tarzlarının ilişkisi. *Türkiye Çocuk Hastanesi Dergisi*, 14, 108-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/692179> adresinden edinilmiştir.
- Çelenk, T. E. A. ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., ve Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(2), 151. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/92866/> adresinden erişilmiştir.
- Çınkır, S. (2006). *Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri*. [I. Şiddet ve Okul Sempozyumu]. MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Çiftçi, E. G. ve Özkan, Y. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90762> adresinden edinilmiştir.
- Dantchev, S., Hickman, M., Heron, J., Zammit, S., & Wolke, D. (2019). The independent and cumulative effects of sibling and peer bullying in childhood on depression, anxiety, suicidal ideation, and self-harm in adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 651. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2019.00651/full> adresinden edinilmiştir.
- Demirbağ, B.C. ve Sarı C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908217> adresinden edinilmiştir.
- Donoghue, C., & Raia-Hawrylak, A. (2016). Moving beyond the emphasis on bullying: A generalized approach to peer aggression in high school. *Children & Schools*, 38(1), 30-39. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv042>
- Duman, T.Ö. (2017). *Ordu ili akkuş ilçesinde ergenlerin algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalma durumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Avrasya Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Eray, Ş., Gür, N., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., ve Vural, A.P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86. <https://www.alpha-psychiatry.com/Content/files/sayilar/51/77-86.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ergil, D. (2001). Şiddetin kültürel kökenleri. *Bilim ve Teknik*, 399(2), 40-41.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-

- 219.https://www.researchgate.net/publication/226708860_Pupil_and_Parent_Attitudes_Towards_Bullying_in_Primary_Schools adresinden edinilmiştir.
- Feldman, R. S. (2019). *Essentials of understanding psychology*. McGrawHill Education.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime- is it. *Education and The Law*, 12(1), 9-29.<https://doi.org/10.1080/713667559>
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* [Yayınlanmamış doktora tezi] İnönü Üniversitesi.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.<http://genclikbirikimi.org/kunye-29118-okullarda-akran-zorbaligi-makale#>: adresinden edinilmiştir.
- Gökler, R. Y. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Gölbaşı, H., ve Özerkmen, N. (2010). Toplumsal bir olgu olarak şiddet. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 8(15), 23-37.<https://www.muharrembalci.com/hukukdunyasi/alintilar/508.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Greenwood, C.W., & Martin, M. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. (Çev. F. Z. Dağdır). Sistem Yayıncılık.(Orijinal eserin basım yılı 1995).
- Griffiths, L.J., Wolke, D., Page, A.S. & Horwood, J.P. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of disease in childhood*, 91(2), 121-125.<http://dx.doi.org/10.1136/adc.2005.072314>
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatr Nurs-Special Topics*, 3(2),175-81.https://www.researchgate.net/publication/319257215_Her_Yonu_ile_AkranZorbaligi/link/599e7ea045851574f4b835bc/download adresinden edinilmiştir.
- Hamurcu, S. (2020) İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 5540-5564.<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153431> adresinden edinilmiştir.
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9, 1441.https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01441/full?utm_source=facebook&utm_medium=Zoho+Social adresinden edinilmiştir.
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395467> adresinden edinilmiştir.
- Hurd, H.D., & Gettinger, M. (2011). Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1343-1359.<https://doi.org/10.1080/03004430.2010.527336>
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum*. (Çev. M. ÖZAY). Şule Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1971)
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karatzias, A., Power, K.G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior: Official Journal*

- of the International Society for Research on Aggression, 28(1), 45-61. <https://doi.org/10.1002/ab.90005>
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13. <https://pdfs.semanticscholar.org/235e/85e99effbd0206861bbfdbb9a30ccc61210.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Kepenekci, Y. K., & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Koç, M. (2007). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla baş etmede sporun işlevselliği. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 167-179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/843653> adresinden edinilmiştir.
- Kök, M. ve Telci, H. T. (2018). Akran zorbalığı ve sosyal kaygı. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 10(37), 300-307. doi:10.15189/1308-8041
- Küpeli, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikayeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Lantieri, L., & Patti J. (1996). *Waging peace in our scholls*. Beacon press.
- Marraccini, M. E., Brick, L. A. D., & Weyandt, L. L. (2018). Instructor and peer bullying in college students: Distinct typologies based on latent class analysis. *Journal of American College Health*, 66(8), 799-808. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1454926>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mehtar, M. (2020). *Akran zorbalığı nedir?* <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/akran-zorbaligi-nedir-1730094>
- Mermer, F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Murat, M. ve Sezen, M.F. (2018). Ergenlerde akran zihinsel ve zihinsel gelişimin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182. doi: 10.26466/opus 476629
- Novikova, M., & Rean, A. (2019). Influence of school climate on bullying prevalence. russian and international research experience. *Educational Studies Moscow*, 2, 78-97. <https://cyberleninka.ru/article/n/influence-of-school-climate-on-bullying-prevalence-russian-and-international-research-experience/viewer> adresinden edinilmiştir.
- Oldenburg, B., Bosman R., & Veenstra R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>

- Olweus, D. (1999). *Sweden*. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective*(pp. 7-27). Routledge.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school. What we know and what we can do* (24. Baskı). Blackwell Publishing Ltd.
- Öztürk, A., Tezel, A. ve Öztürk, F. Ö. (2019). Bir ortaöğretim kurumunda akran zorbalığının değerlendirilmesi. *Konuralp Medical Journal*, 11(1), 82-88. <https://doi.org/10.18521/ktd.392368>
- Palancı, M. ve Şimşek, M. (2014). Zorbacı davranışların aile sorunları bağlamında psiko-sosyal nedenselliğinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-199. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1730/21236> adresinden edinilmiştir.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2
- Piazza, T., & Srabstein, J. (2008). Public health, safety and educational risks associated with bullying behaviors in American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 223–233. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.223>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 531-562. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/2142/> adresinden edinilmiştir.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/304/24> adresinden edinilmiştir.
- Polat, F. ve Sohbet, R. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasına bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Rigby, K. (2001). *Health consequences of bullying and its prevention in schools. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press. https://stopsuicide.ch/wp-content/uploads/2017/07/Peer_Harassment_in_School_The_Plight_of_the_Vulnerable_and_Victimized.pdf#page=333 adresinden edinilmiştir.
- 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>
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. Routledge.
- Spring, J. H. (1991). *Özgür eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi). Ayrıntı Yayıncılık. (Orjinal eserin basım yılı 1975)
- Şahin, M. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115591> adresinden edinilmiştir.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57062> adresinden edinilmiştir.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilcek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517> adresinden edinilmiştir.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi akran zorbalığı. *Teorik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 468-483. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s4/KuramsalEgitimbilim_cilt5say%0c3%84%0c2%b14.pdf#page=82 adresinden edinilmiştir.
- Üneri, Ö. S. (2011). Çocuklarda akran zorbalığı. *Düşünen Adam*, 24(4), 352. doi: 10.5350/DAJPN2011240413
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(4), 499- 503. doi: 10.1089/cpb.2007.0042
- Wolke, D., Woods, S., & Stanford K. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal Psychology*, 92, 673-696. <https://doi.org/10.1348/000712601162419>
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201
- Yaşar, M. ve Yurtal, F. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/40850/484842> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999-2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zapf, D., & Cooper, C. (2010). *Bullying and harassment in the workplace. Developments in theory, research, and practice*. CRC Pres.



Peer Bullying in the Context of Causes, Consequences and Solution Proposals: A Phenomenological Study

Soner DOĞAN¹ & Osman KELEŞ²

• **Received:** 05.01.2022

• **Accepted:** 21.10.2022

• **Published:** 05.09.2023

Abstract

This study aims to explore peer bullying at primary school level, reveal which type of bullying is common, and find out its influences on educational activities as well as the reflections on the prevention of bullying based on school life of teachers. The research was designed according to the phenomenology design of qualitative research methods. The study group chosen via criterion sampling method. The participants consisted of 10 teachers working in a primary school in Turhal district of Tokat province. The data were gathered through in-depth and face-to-face interviews. For this purpose, a semi-structured interview form was developed by the researchers. The gathered data were subjected to content analysis. As a result of the research, it was found that peer bullying turned into a problem that required priority solution in schools, bullying could occur in families and experiences with different sociocultural levels, and that it influenced the students and classroom environment negatively. As a solution for peer bullying, the importance of school-family cooperation and the necessity of assigning guidance teachers to each school in proportion to its needs were emphasized.

Keywords: bullying, peer bullying, verbal violence, physical violence, psychological violence

¹Professor, Sivas Cumhuriyet University, ORCID ID: 0000-0003-2013-334, snr312@gmail.com

²School Administrator, Ministry of Education, ORCID ID: 0000-0003-4835-6308, osmankeles1946@gmail.com

Cited:

Doğan, S., & Keleş, O. (2023). Peer bullying in the context of causes, consequences and solution proposals: A phenomenological study. *Pamukkale University Journal of Education*, 59, 1-24.
<https://doi.org/10.9779.pauefd.1053832>

Introduction

School is a dynamic structure where learning activities are systematically planned to make learning effective. Thus, it constantly transforms itself with its open system feature. The school institution, which has the ability to transform itself according to its environment and needs of the environment, can be defined as an organization in which behaviours are tried to be developed in the desired direction (Ertürk, 1998). The term “desirable” in the definition is at the top of the main discussion topics of educational philosophy in the context of education and the function of the school. In other words, the schools' preference for who will reach the goals they set and what kind of people they should educate require interdisciplinary evaluations as well as educational philosophy. It can be claimed that the economic, social and ideological context has a decisive role in education goals of a school. Spring (1991, p. 14) argues that the very existence of the school allows it to be used by a special political and economic ideology while Baker (1995, p. 57) states that the aim of the school is to transform individuals into an investment tool with the understanding of human capital. In this context, Illich (2018) defines school as the place where special roles are taught to students.

In addition to its controversial functions, it can also be stated that the school is an area where social rules are adopted and policies are developed to correct situations characterized as negative behaviours. Violent behaviours are at the beginning of the problems that have negative influences on school lives due to environmental reasons. Ayan (2006) relates the phenomenon of violence, which manifests itself in different forms such as hurting someone, injuring them or using force in a way that threatens the safety of life and property (Özerkmen & Gölbaşı, 2010), with culture and family lives as well as biological characteristics. It is thought that with regard to the spread of violence in a society, especially reaction of the society to violent events, legal regulations, social communication networks and distrust of the sense of justice are effective. It is considered that those who are exposed to violence and watch violence do not give the necessary reaction to violence or seek solutions outside the rules of law, which is effective in spreading social violence. Ergil (2001) states that violence can turn into a problem-solving method in settings where it is adopted as a way of life. The normalization of violence in society is thought to be related to the spread of aggressive behaviours among children through observation. In the research of Arabacı et al. (2011), it was found that in the families where the father was unemployed, the father's frequent use of violence in the stress environment turned into a behaviour learned by the child. Hirschberger (2018), who mentions about the mutual influence of the individual and society as a cyclical process of social violence, emphasizes neglect and abuse due to child rearing as the cause of violence, while Bandura (1977; cited Altıntaş et al., 2012) stated that violence can be learned through imitation or can occur as a reflection of aggressive attitudes formed in the past.

Spread of violence in schools can be seen as a reflection of social relations. The role of the school, as a small unit of society, in determining social relations of the future requires urgent measures to address violence in schools. At this point, schools should be able to prevent all kinds of pressure and fear created by violence, other than staying out of the areas where violence is produced. The necessity to prevent the school from being a part of violence necessitates the search for solutions and preventive policies related to peer bullying, which is the main actor of school violence today.

There have been a growing number of research studies upon peer bullying in recent years (Çelen et al., 2020; Çiftçi & Özkan, 2010; Demirbağ & Sarı, 2019), which highlights the need to develop local and national policies to address the problem. Evaluated by Gürhan (2017) in the context of power relationship, bullying is defined as the act of causing physical, mental, social or psychological harm to those who are less powerful. Therefore, the power

imbalance is an important factor in the characterization of violence or a form of aggression as bullying. Olweus (2005, p. 9) defined peer bullying as a student's constant harassment of others and lack of ability of those (victims) who are subjected to this oppression to defend themselves. Furniss (2000) defined it as the constant and deliberate oppression of a student or group by another student or group while Smith and Sharp (1994) focused on causing negative emotions among others (victims) consciously due to the negative use of power. On the other hand, Bridge (2003), states that the systematics of peer bullying operates in a way that harasses and disturbs others on a regular or intermittent basis. Based on these definitions, it can be seen that peer bullying is shaped as a continuous and deliberate show of force towards those who are weaker.

While addressing the types of bullying, the researchers primarily focused on physical bullying such as beating, hitting, pushing and kicking (Gökler, 2009). The situation that occurs in the form of ridicule, insult and nicknaming is characterized as verbal bullying (Crick et al., 2002). According to the classification of the Ministry of Public Health of Canada (1998), another form of bullying behaviour was considered to be social isolation. According to the classification, behaviours such as spreading gossip, shaming, spreading rumors about others and exclusion from the group constitute the social isolation dimension of bullying behaviours.

Keskin (2010), who relates the reasons for the emergence of bullying to the child's family experiences, gender, age and socioeconomic status, argues that aggressive behaviours may increase in families where family relationships are weak and there is little interest. Palancı and Şimşek (2014), on the other hand, stated that peer group norms and encouragement could support bullying and that victims exhibited submission behaviour towards power inequality. While Vandebosch and Van Cleemput (2008) indicated bullying for fun, enjoyment or intimidation, Küpeli (2020) stated that the idea of belonging to a group with feelings of fear and loneliness by seeing students as powerless can cause peer bullying. In addition, Alkaya and Avşar (2018) draw attention to the communication problems experienced by the individual in the socialization process. Furthermore, Greenwood and Martin (2000) draw attention to the classroom environment and state that teachers change frequently and they may not adequately convey their expectations about behaviours, which are the causes of peer bullying. Therefore, it is seen that peer bullying sometimes occurs as a result of the school climate and teachers' understanding of classroom management. Yaşar and Yurtal (2018), who examined the relationship between class management and peer bullying, stated that according to management approaches, the one with the least frequency of peer bullying belonged to appreciative classroom management type whereas the one with the most common frequency of peer bullying was straggling and in different classroom management type.

While it is difficult for teachers to relate any violent incident in the classroom to bullying, identifying the specific characteristics of the actors of peer bullying can facilitate this process. In this context, it was argued that there were differences in personal, social or family life among the students who were bullied and exposed to bullying by qualifying the general characteristics of peer bullying actors (bully, victim / victim, spectator). For example, according to Gürhan (2017), bullies are generally described as anti-social children with a tendency to disobey the rules while victims are anxious and self-confident children. On the other hand, the forms of bullying which differ according to the situation make it difficult to define the characteristics of the bully and the victim. Pişkin (2002) stated that in peer bullying, depending on the power relationship, the roles of the bully and the victims may change from time to time and the victim may take place as the bully and the bully as the victim.

It is thought that bullying in schools causes many psychological and sociological problems. Various researchers point to the psychological and sociological effects of peer

bullying that extend into adulthood (Bond et al., 2001; Gurhan, 2017; Heavens, 2009; Uneri, 2011). In peer bullying, it is emphasized that victims may experience depression, anxiety and stress disorders in the future and if not treated, this situation may have consequences such as suicide (Çağlar et al., 2019). In addition, it is stated that children who are exposed to bullying can develop behaviour disorders with the anxiety they experience and turn to bullying behaviours in the later years (Camodeca & Goossens, 2005). It is also stated that bullying behaviours acquired at an early age are signs of crimes such as carrying weapons, rape, robbery and extortion at later ages (Arslan & Savaşer, 2009). In addition, it is stated that the attitudes of children who experience peer bullying at school are different, children have negative feelings towards their school life and do not want to attend the school (Srabstein & Piazza, 2008).

In the relevant literature, there are many research studies which investigated peer bullying in educational institutions. In this context, Eslea and Smith (2000), and Çankaya (2011) addressed peer bullying at primary level, Genç (2007) and Donoghue and Raia-Hawrylak (2016) at high school level, Uysal and Dinçer (2012) as well as Hurd and Gettinger (2011) at preschool level, and finally Marraccini and Weyandt (2018) at high school and university level. In some of these studies (Çankaya, 2011, Uysal & Dinçer, 2012), the definition, types and roles of peer bullying were given while some of them included the thoughts and reactions of students, teachers and parents against bullying (Genç, 2007; Donoghue & Raia-Hawrylak, 2016; Esla & Smith, 2000). In the studies conducted at pre-school and higher education level (Hurd & Gettinger 2011; Marraccini & Weyandt 2018), the researchers examined the level of participation in bullying and its effects on school climate. These studies show that peer bullying is encountered at all levels of education.

There are also studies where peer bullying is investigated with different concepts. For example, Sezen and Murat (2018) investigated the relationship between peer bullying, internet addiction and emotional intelligence. Griffiths et al. (2006) focused on the relationship between obesity and bullying while Rigby (2001) examined the effects of bullying on health in schools. In addition, Aypay et al. (2016) explored the relationship between peer bullying and school burnout whereas Eray et al. (2000) studied the relationship between emotion expression and peer bullying. Also, Keskin (2010) described the relationship between peer bullying and self-esteem and Mishna (2003) described the relationship between learning disabilities and bullying. Furthermore Dantchev et al. (2019) described the relationship between childhood sibling and peer bullying in adulthood. Finally, Kök and Telci (2018) examined the relationship between depression, anxiety, suicidal ideation and self-harm feelings and the relationship between peer bullying and social anxiety. In the relevant literature, it is seen that the research studies on peer bullying are generally based on quantitative research methods although there are a limited number of qualitative research studies (Aksoy, 2019; Atış et al., 2018; Carlisle & Rofes, 2007; Çarkıt & Babacanlı, 2020; Salmivalli, 2010). In this context, it is thought that this research, which examines peer bullying at the primary school level with a qualitative research method, will contribute to the literature.

The holistic perspective of this research on peer bullying is expected to contribute to the definition and solution of bullying at the primary school level. This study aims to explore peer bullying at primary school level, reveal which type of bullying is common, and find out its influences on educational activities as well as the reflections on the prevention of bullying based on school life of teachers.

Method

In this section, the research design, participants, data collection and analysis tools will be explained in detail.

Research Design

The current paper is designed according to the phenomenology design of qualitative research methods. Phenomenological research studies attempt to reveal what people's perceptions and experiences are in relation to the phenomenon they encounter while making sense of their own world (Çekmez et al., 2012). Therefore, it is used to investigate the phenomenon which is encountered in daily life but not sufficiently comprehended. In addition, it is seen as natural for people who are exposed to the same situations in the social structure to assign different meanings to the facts with their different interpretations of the events. In this context, Çepni (2007) states that the "phenographic research" method was developed in order to describe these different forms of comprehension and interpretation of the same phenomenon.

Participants

The study group was formed via criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Criterion sampling method is the sampling method in which the criterion is created by the researcher or existing criteria are used (Marshall & Rossman, 2014). In this research, some criteria were taken into consideration while forming the study group. In Turhal district of Tokat province, the criterion was determined to include the teachers working at primary schools, in a region with low socioeconomic level and in the same institution. The research was carried out in a primary school in the district center that could only be characterized as a coastal region and included the parents at a low socioeconomic level. The livelihood of the families around the school, where the established neighborhood culture is not dominant with its nature of both letting in immigrants and emigration, is mainly animal husbandry. The fact that the research is limited to only one school, that the study takes place at a primary school and that the predominantly classroom teachers take part in the study as participants could be given as the limitations of the research. The reason why the research was limited to only one school was that teachers may have had different perceptions and understandings of similar experiences.

The study group consisted of eight classroom teachers, one preschool teacher and one branch teacher (English). A preliminary interview was conducted with all of the teachers in the school determined for the research and information about the purpose and scope of the interview was given. It was stated that in order to provide an environment where the participants would comfortably convey their views, the meeting place and time would be determined according to their priorities. All of the teachers who were pre-interviewed agreed to the main interview. The demographic features of the participants are given in Table 1.

Table 1

Demographic Features of the Participants

Participant institution	Age	Gender	Professional Seniority (years)	Branch	Total tenure in the (years)
P1	41	Male	18	Class Teacher	10
P2	44	Male	21	Class Teacher	3
P3	34	Female	9	English Teacher	4
P4	42	Female	19	Class Teacher	10
P5	36	Female	11	Class Teacher	5
P6	48	Male	25	Class Teacher	12
P7	51	Male	27	Class Teacher	7
P8	40	Male	17	Class Teacher	10
P9	35	Male	10	Class Teacher	7

P10	42	Female	20	Preschool Teacher	10
-----	----	--------	----	-------------------	----

As it is seen in Table 1, six of the participating teachers were males and four were females. Eight of the participants had teaching experience of five years or more in the institution where the research was conducted. In addition, nine of the participating teachers had teaching experience for 10 or more years.

Data Collection Tool

The data of the study were gathered through in-depth interviews conducted face-to-face with 10 teachers (between 10th – 25th January 2022) working in a primary school in Turhal district of Tokat province. According to Karasar (1991, p.166), an in-depth interview allows the explanation of information, thoughts, attitudes and behaviours and the detailed analysis of data. The interviews were held at the scheduled time, except for one, and that interview took place two weeks later than the planned schedule due to a teacher's illness because of pandemic conditions.

In this study, a semi-structured interview form was used to collect data. Although the semi-structured interview form includes the questions prepared by the researcher in advance, it provides the flexibility to make changes (add or remove questions) during the interviews (Türnüklü, 2000). Therefore, the questions are prepared in advance but the answer options are not predetermined. The interview form employed in this study consisted of two parts. In the first part, there were six question items to reveal the demographic features of the interviewees while in the second part, there were seven question items about the phenomenon of peer bullying. In the interview form, there were questions such as: Can you explain which type or types of bullying are more common in the institution where you work? How does peer bullying affect the school and classroom environment? If you are to rank school problems, where does peer bullying rank and what are your expectations from the relevant people and institutions (Ministry of National Education-MoNE, teachers, parents, etc.) about the prevention of peer bullying in school?"

There were three probing questions in the interview form. For example, in order to elaborate on the question "Do you think that peer bullying is experienced in the institution where you work?", the questions of "How do you intervene in situations where bullying is experienced among your own students?" and "Do you believe that the school administration has a policy on peer bullying or offers effective solutions?" were added to better understand the participant statements. The interviews were conducted face-to-face and audio-recorded with the consent of the participants. It is thought that the explanations made to the participants about the purpose of the research and the confidentiality of the information during the preliminary interview were all effective in giving permission for the audio recording and expressing opinions more comfortably.

Data Analysis

The research data were subjected to content analysis which can be defined as the interpretation of similar concepts and themes by gathering them under the same headings (Yıldırım and Şimşek, 2018). A total of 290 minutes of interviews were conducted with 10 teachers and the interview recordings were analysed by the researcher and converted into written documents. Participant codes such as P1, P2, ... P10 were used during coding. In this study, the codes were created in line with the sections (words, sentences or paragraphs) extracted from the data. Also, the sections that were thought to be related to each other were given under the same codes. Besides, the categories were created in line with the relationship between the codes, and sub-themes and themes were created with the relationship between these categories. In addition to

the statements repeated in accordance with the essence of qualitative research, data on original situations and participant opinions were also tried to be highlighted in this research.

Validity and Reliability

In qualitative research, validity is related to the accuracy of the research findings while reliability is related to the repeatable nature of the findings (Yıldırım & Şimşek, 2018). In order to increase the internal validity of the research, the relevant literature was reviewed and the semi-structured interview form was created to cover all dimensions of the problem. The time, place and conditions of the interview were established in such a way that the interviewees felt comfortable and could express themselves in detail. It was stated that the identity information of the teachers would be kept confidential in order not to have any concerns, the purpose of the research was explained, and it was stated that the interview recordings would only be used for scientific purposes and would not be shared with anyone else. In the context of the external validity (transferability) of the research, stages of the research process and details of these processes were given comprehensively and in accordance with the procedures. In the context of the internal reliability (consistency) of the research, the research data were conveyed through accurate and direct quotations as much as possible. In order to increase the scope validity of the research, opinions of various experts-working in the field of educational sciences- were obtained while preparing the interview form. Thus, a semi-structured interview form was created by evaluating the inclusiveness, quality and suitability of the questions for the research purpose. In order to ensure the external reliability (verifiability) of the research, the findings were given in a structured, authentic and detailed way to reveal the interviewee's thoughts as they were.

Findings

The findings related to the research were structured in the context of conveying the situation regarding the peer bullying as experienced by the participating teachers in their schools via their general perceptions. In addition to describing situation of the school, understanding of the phenomenon of peer bullying and expectations for the solution are presented in tables.

1.Theme: Definitions Regarding the Perceptions of Peer Bullying

The views of the teachers on the definition of peer bullying are presented in Table 2.

Table 2

Views of Teachers on the Definition of Peer Bullying

Categories	Codes	F
Pressure	Physical pressure	6
	Repression	6
	Negative behaviour	3
	Constant pressure on the same person	1
Violence	All kinds of violence	1
	Violence with gestures and attitudes	1
	To upset, to harm	1
	Dominance	1
Age group	Same age	5
	Close age group	1

When Table 2 is examined, it is seen that the teachers relate peer bullying with the concepts of violence and pressure. Peer bullying, which is characterized as a negative behaviour, is perceived as any violent act involving more movements and attitudes, including

continuous superiority over the same person. P2, one of the participating teachers, defined peer bullying as "the negative attitudes and behaviours exhibited by students in the same age group due to the effort to outdo each other." The statements of another participant are given below.

Peer bullying is consistently a negative behaviour toward a student. In other words, if the same negative actions are constantly exhibited towards a student, this is peer bullying. If he's doing this against everybody, I think it's not bullying, it's conduct disorder. In peer bullying, it needs to be directed at the same person all the time (P9).

2. Theme: Increase in Peer Bullying in Schools and Solution Approaches

The teachers' views on peer bullying in their schools are presented in Table 3.

Table 3

Views of Teachers on Peer Bullying at Schools

Sub Theme	Categories	Codes	F
Situation at schools	Bullying level	At high level	6
		At low level	4
	Areas of residence	In the garden	5
		In the class	2
		Socioeconomic-cultural variables	Family structure
		Neighborhood structure	1
		More against girls	1
	For children with financial difficulties	1	
Form of intervention	Control	Suggested speech	7
		Warning	3
	Punishment	Follow-up	2
		Getting angry/frightening	2
		Verbal bullying against the bully	2
		Making sure not to be silent	1
		Immediate intervention	1
		Running the rules	1
		Talking to parents	1
		Disregarding	1
Minor penalties	1		
School administration policy	Ambiguity	Unimproved policies	6
		Small events are not reflected in the management	4
	Collaboration necessity	I do not know	1
		What they can do alone is limited	2

According to Table 3, all the teachers think that peer bullying takes place in the school where they work. More than half of the participants stated that bullying occurred at a moderate level, mostly in the garden and outside their surveillance area. The participants who thought that socioeconomic conditions were an important cause of peer bullying drew attention to the family and environmental structure. P4, who thinks that girls are bullied more, said: "*Based*

on my observations in the class, I think there is peer bullying. In general, it can be in the form of teasing girls more in the classroom and at school, or in the form of hitting, touching, pushing, occasionally damaging their belongings. I can say that sometimes this is continuous."

Regarding the difference between the past and present occurrence of peer bullying in his school, P6 indicated: "There is peer bullying at school where I work. This was more common in the old school years. 12 years ago, there was also a secondary school part, it was more then. It started to decrease." P2, one of the teachers who stated that they developed a care-follow-up-control system for the problem, reported: "First, we try to talk to the students and offer a solution, then we try to talk to the parents." In Table 3, it is also observed that the opinions of the teachers regarding the fact that the school administration does not have a preventive policy on peer bullying are predominant. In this context, expressing the need for cooperation, P9 said: "I do not think that the school administration has taken any measures in this regard. As teachers, we talked about such a problem in the second week of this year. When we say what to do about the issue, we are usually left alone."

Theme 3: Types of Bullying by Incidence

The teachers' experiences of common types of peer bullying in their institution are presented in Table 4.

Table 4

Teachers' Opinions on Common Peer Bullying Types in their Institutions

Categories	Codes	F
Physical/verbal combination Physical bullying	Physical and verbal at the same rate	5
	Mostly physical	3
	Mostly physical among boys	3
Verbal bullying	Intensely verbal	4
	More verbal among girls	3
	Profanity-bad word	1
Exclusion	Exclusion	4

In Table 4, it is demonstrated that according to the participants, the common types of peer bullying observed in their schools include physical bullying, verbal bullying and exclusion. While half of the teachers stated that physical and verbal bullying took place with the same frequency, it was observed that physical bullying was more prominent among the boys while verbal bullying was more prominent among the girls. At the same time, it is seen that approximately half of the teachers think that peer bullying caused by exclusion is experienced in their schools. Below are the opinions of the two teachers about the types of bullying in their schools. P1, who thinks that there is a partial physical, intense verbal bullying in her school, reports: "The use of profanity/bad words is common even among female students" while P5 states: "For example, I have a female student. Her haircut is too short so she takes some precautions and covers her head. For her, there may be exclusion from the group and I see that this is more common among the girls. For example, they do not invite her to join their games and they leave her apart."

Theme 4: Negative Influence of Peer Bullying On Learning Environments

The teachers' views on the influence of peer bullying in the school and classroom environment are presented in Table 5.

Table 5.

Teacher Opinions on the Influence of Peer Bullying on the School and Classroom Environment

Sub Theme	Categories	Codes	F
Influence of bullying on school and classroom environment	Effects on the student	Decreased motivation	4
		Spreading to other students	2
		Unrest	2
		Accusing innocent students	1
	Effects on classroom management	Increased complaints	5
		Waste of time	5
		Tension in school and classroom	2
		Grouping	1
		Argument	1
		Discipline issues	1
Disruption of class unity		1	
Order of school-related problem	In the first place	Parent indifference	5
		Child rearing styles	2
		Socioeconomic level	2
		School attendants	1
	In the second place	Family profile	1
		Peer bullying	2
		Lies	1
		Lack of a language class	1
		Insufficient student capacity	1
		Socioeconomic level	1
In the third place	Broken families	1	
	Behavioural disorders	1	
	Raising children	1	
		Peer bullying	8

In Table 5, it is seen that the teachers touch upon two different problem areas, namely the effects of peer bullying on students and classroom management. Talking about the decrease in motivation and spread of this negative behaviour among other students, the participants focused on the harmful effects on the classroom and school climate due to the increase in complaints and loss of time in classroom management. In this context, P1 stated: *“It harms classroom management more. For example, while the teacher is dealing with a group, that bully child harms the other as soon as he gets a chance. This time, the teacher turns his/her attention to that side to solve the problem. So, a certain part of the lesson is wasted for dealing with this problem.”*

Theme 5: Bullying Student Qualifications

The opinions of the teachers on general characteristics of students who are involved in peer bullying are presented in Table 6.

Table 6*Opinions of Teachers upon General Characteristics of Students Involved in Peer Bullying*

Categories	Codes	F
Family factor	Family problems	8
	Financial difficulties	6
	Good financial opportunities	2
	Broken families	1
	Level of education	1
External factors	Adverse environmental conditions	2
	Friend environment	2
	TV shows	1
	Social media (Youtube, Instagram, etc.)	1
Child rearing factors	Protective parenting style	3
	Other child rearing problems	3
Individual factors	Hyperactive students	3
	Sense of self-assertion	3
	Overconfidence	2
	Ego satisfaction/fun	2

According to Table 6, the participating teachers' reflections upon characteristics of the students who were involved in peer bullying at schools are grouped under four headings. It is seen that among these characteristics related to the family, external factors, the way of raising children, individual characteristics of the children and factors related to the family are highlighted by the teachers. In this regard, P10 drew attention to the fact that children had problems related to upbringing as in the following: *"It can be caused by the family and upbringing style. I think it stems from the child's sense of proving himself. Maybe it is ego-satisfaction."* P8 described bullying children as follows: *"Children of families who have family matters and economical problems, where children are exposed to violence, where parents are separated."* According to K7, the children want to say *"Don't ignore me"* with such violent behaviours. According to P4, these children imply the message *"I am strong."*

Theme 7: Expectations regarding the Prevention of Peer Bullying

Opinions of the teachers regarding their expectations from the stakeholders [teachers, school administrators, guidance teachers, parents, Ministry of National Education (MoNE)] to prevent peer bullying are presented in Table 8.

Table 8 presents views of the participating teachers on the role of other factors that are expected to provide solutions to prevent peer bullying. It is seen that the primary expectation of the participants from other teachers is to control the situations that pave the way for the emergence of the problem. As to the expectations of the participants from the school administrators, the views that they act together with the teachers, influence the families and give importance to the subject come to the fore. It is seen that the biggest expectation from parents to prevent of peer bullying is to cooperate with teachers. As for the expectations of the participating teachers from the guidance teachers, it was indicated by a high majority of the teachers that there was no psychological counselor or guidance teacher in the institution where the research was conducted and they added that they should be employed at schools. Besides, it was observed that the guidance teachers working in schools were expected to take an active role in the struggle against bullying. In Table 8, it is seen that the expectations of the participants from the Ministry of National Education are in the form of making some arrangements such as trainings designed for parents and teachers. In this context, P1 reported: *"I expect them to inform parents about these issues through social media and other*

communication channels. For example, seminars can be held or conferences can be organized.” Also, P6 stated: “Short cartoons, animations and videos can be prepared for our age group. Also, seminars can be organized for teachers. However, the most important issue may be to appoint guidance teachers to schools.”

Table 8*Opinions of Teacher's on their Expectations from stakeholders to Prevent Peer Bullying*

Sub Theme	Categories	Codes	F
Expectation from teachers	Preventive approaches	Adoption of rules	2
		Different approaches depending on the type and level of bullying	1
		The distinction between right and wrong	1
		Pateience	1
		Thinking about it - talking	1
		Research, responsibility	1
		Tracking and control	1
		Listening - care	1
	Taking actions	Speech-suggestion	3
		Immediate intervention	2
		Common attitude	2
		Watching animations	2
		Theater/drama	2
		Enhancing empathy	2
Consistent-decisive behaviour		1	
Expectation from the school administration	In school	Collaboration with teachers	5
		Influencing families	3
		Policy making	2
	Out of school	Reaching the experts	2
		Taking initiatives	1
	At school and at home	Giving up the protective attitudes	2
		Efficient family communication	2
		Caring and acceptance	2
		Monitor internet and TV usage	1
		Personal development	1
Expectation from counselors	In school	Consistency in rules	1
		Being active	5
	Out of school	Informing teachers	3
		Family communication	4
		Making field observations	1
Expectations from MoNE	No expectations	No expectations from the ministry	1
		Disconnection from the ministry	1

Education Arrangements	Seminars for parents and teachers	5
	Guidance counselor employment	5
	Competitions between students	1
	Reduction of course intensity	1

Discussion and Conclusion

The current paper aimed to reveal perspectives of teachers on the primary reasons of peer bullying, its importance/effects as a problem and some possible precautions that can be taken to prevent the problem. In this context, the participants reflected on peer bullying in their schools and described it as negative behaviours that involved more physical and psychological pressure in the same age group. There have been different definitions of peer bullying. To start with, Alper (2008) describes peer bullying as a type of aggression in which an individual or a group of students deliberately and continuously harm belongings of others physically and verbally, exclude other people; tell untrue stories about those who are weaker than them. On the other hand, Banks (1997) defines peer bullying as a form of aggression that directly targets the victim, which includes behaviors such as threatening, mocking, damaging the victim and their belongings, and Wolke et al. (2001) suggest that those who have power transfer this power to the victims they choose from the weaker ones for their own benefit. They defined it as using it by causing stress and pain. Similarly, in the literature, what distinguishes peer bullying from other aggressive behaviours are power inequality, continuity and intentionality (Mehtar, 2020; Olweus, 1999; Pişkin, 2002). Therefore, it is important to distinguish whether such negativities at schools are a form of aggression due to behavioural disorders or peer bullying which is systematically developed and has different purposes. In the current paper, it is seen that in the definition of peer bullying, only one teacher mentioned power inequality and another teacher mentioned that the situation is continuous. Although the difficulty in defining peer bullying by the participants does not mean that teachers cannot develop an efficient approach to bullying, it points out the importance of expert support in this area.

According to the research findings, all of the teachers think that peer bullying is experienced in their schools and its intensity is moderate whereas there are some studies which reveal that peer bullying in schools is experienced at serious levels. In many studies, it has been determined that more than one third of the students at all school levels are involved in the peer bullying cycle (Burnukara & Uçanok, 2012; Cerezo & Ato 2005; Eray et al., 2020; Genç, 2007; Kapcı, 2004; Pişkin, 2010). Considering not only the bully and the victim, but also the audience and the affected, it will be possible to expand the scope of peer bullying. In this context, in the research conducted by Mermer (2012) at a high school, it was revealed that nearly half of the students did not feel safe at school. Considering the frequency of peer bullying, it can be claimed that it is among the vital problems of schools. Therefore, it is thought that the normalisation violent behaviours among students may cause more problems and school bullying may become widespread.

In this study, it was observed that teacher intervention against peer bullying was mostly aimed at suppressing the behaviour in the form of a follow-up warning-control system developed through speech-suggestion, and sometimes resorting to force that includes punishment or intimidation. While Oldenburg et al. (2016) mention the limitations of teachers' methods in solving peer bullying, Alkaser and Valkanover (2001) argue that teachers' intervention styles are a factor in the continuation of bullying in schools. According to Özkan

and Çifci's (2010) research, children mostly seek help from teachers about peer bullying whereas Çarkıt and Bacanlı (2020) report that teachers seek help from school psychological counseling and guidance services in the struggle against bullying. The absence of a counselor in the institution where this research was conducted naturally led the teachers to seek their own solutions.

In addition, teachers believe that there is no policy of the school administration regarding the struggle against peer bullying. This result is similar to that of Atış Akyol et al. (2018), and Aksoy (2019). It is thought that at schools where there are no psychological counselors or guidance teachers, teachers and administrators have difficulty in interpreting undesirable student behaviours with the content of violence so they are insufficient in setting the agenda and suggesting solutions for the problem. On the other hand, there are also research findings showing that school administrators act in a solution-oriented manner about peer bullying. To exemplify, Hoşgörür and Orhan's (2017) research shows that school principals have certain activities such as informing teachers, determining rules with students, keeping risky areas under control and communicating with students' parents. Additionally, Genç (2007) states that school principals are not insensitive to peer bullying and seek solutions. It is thought that these different results may be related to the management approach adopted by school administrators, the level of bullying experienced at schools, the presence/activity of psychological counselors and guidance teachers at schools and the administrators' perspectives on the problem.

In the study, it was observed that family-based variables came to the fore in the general characteristics of the students who bullied others. According to the participants, family problems, financial difficulties and child rearing approaches are among the factors that influence the formation of peer bullying. In addition, it is seen that the child's sense of self-proof, possession of an active being and desire to have fun are stated as the causes of the problems as well as the effect of the environment. In particular, there are studies that highlight the family effect along with low socioeconomic conditions in peer bullying (Çarkıt & Bacanlı, 2020; Feldman, 2019; Lantieri & Patti, 1996; Özkan & Çifci, 2010; Pişkin 2010). In another study which comprehensively corroborate the findings of this research about the causes of peer bullying, Hoşgörür and Orhan (2017) listed family's child rearing style, domestic violence, environmental conditions of the child, the content of violence in the visual media and academic failure of the child as the causes of peer bullying. While Apay et al. (2016) emphasized the level of burnout in families, Eray et al. (2020) reported that the probability of children to become bullies and victims increased as the interventionist attitudes of the family increased. Şahin's (2009) research also stated parental attitudes and the effects of the social environment as the cause of bullying behaviours. The above-mentioned research results underline the fact that the family factor is an important starting point for bullying. In this context, it is important for institutional structures such as schools, municipalities and social services to focus on educational activities to prevent violence against women and children and carry out studies that raise awareness about family communication and parenting styles, which can be taken as educational measures to prevent bullying as well.

It has been observed that this research bears some differences with the studies in the relevant literature. For example, as a quantitative study, Balak (2017) revealed that as education level of the parents increased, the tendency of children to resort to bullying decreased. However, in this study, it was seen that those with parents with a high education level could also be involved in the cycle of bullying and the level of family education was not a distinctive feature. Similarly, as a quantitative study, Genç (2007) revealed that as the student's success in school increased, they moved away from bullying behaviours, while

Smokowski and Kopasz (2005) argued that the academic achievement of bullied children was low. In this study, it was concluded that students with high academic success could also engage in bullying behaviours and even reflect these behaviours in classroom environments and maintain pressure on other students. Based on Genç's (2007) statements and the results of this research, it is difficult to put forward crystal clear lines about causes of peer bullying for several reasons. To specify, underlying causes of bullying are more than one, its effect can vary according to the situation and person, it is complex and interdisciplinary, and various social and psychological aspects predominate.

As to general characteristics of students who are exposed to bullying, it is seen that the participants emphasize physical weakness, introverted personality, growing up in a different family settings and situations related to raising children. On the other hand, the fact that parents of children who are seen as victims are also described as quiet, calm and sensible points out the inadequacy of self-defense or power inequality in the phenomenon of peer bullying. Zapf and Cooper (2010) also mentioned the power difference between the parties in peer bullying and inability of the victims to defend themselves. Additionally, Bitney and Title (1997) emphasized that the bullying child is aware of his/her own power and enters into conflicts over which s/he is sure to gain an edge. Therefore, it can be claimed that another feature that distinguishes peer bullying from other forms of aggression is its systematic consideration of these power relations. According to Çağrı (2010), victims exhibit personality traits that are submissive, compliant, obedient, and content to be managed by others.

In this research, it was also revealed that there were similarities between the bully and victim in terms of various features such as environmental conditions, personality traits and family life. Some studies supporting this result (Alper, 2008; Andreou, 2000; Koç, 2007; Pellegrini, 2002) mention similarities in general characteristics of bullies and victims. On the other hand, in this study, there were also opinions stressing the fact that bullied children could also bully themselves when they had the opportunity, which is consistent with the research results of Tanrıverdi (2017). It can be said that this orientation stems from the similarity in the above-mentioned qualities of bully and victim and prevalence of bullying.

In this study, it has been concluded that verbal and physical bullying, which is one of the bullying types, is experienced intensely and verbal bullying is a little more prominent. In the literature, there are studies with similar results (Atış Akyol et al., 2018; Gökler, 2007; Karatzias et al., 2002; Pişkin, 2010; Polat & Sohbet, 2019). The participants in this study also revealed that exclusion was partially experienced. On the other hand, it has been observed that peer bullying has effects in the form of a decrease in interest and motivation towards the lesson and spread of these negative behaviours among other students. In this context, Lyznicki et al. (2004) compared peer bullying to an infection and expressed its spread and influence accordingly. Similarly, Coşkun (2018) emphasizes that bullying behaviour forms the basis of another bullying behaviour.

In terms of classroom management, within the scope of this research it was seen that negative aspects such as increased complaints, loss of time and deterioration of general climate of the classroom came to the fore. In this context, it is concluded that peer bullying has negative impacts on the psychosocial development and future life of the child (Arslan & Savaşer, 2009; Baldry & Farrington, 2000; Çinkır, 2006; Novikova & Rean, 2019). Therefore, along with the characteristics that influence the educational field such as the tension created by peer bullying in the school and classroom environment, the waste of time and effort, and the decrease in academic success, it can also be mentioned that peer bullying has certain pathological effects which harm the psychosocial development of the student in a way that is

reflected in his/her future life. With all these effects, the participants in this study consider peer bullying as one of the top three most important problems encountered in their schools.

The biggest expectation of teachers from the Ministry of National Education regarding the prevention of peer bullying is to appoint psychological counselors and guidance teachers to schools according to changing needs. In addition, it has been observed that the teachers expect parents to develop consistent approaches both at home and at school by cooperating with them in the struggle against peer bullying. The teachers also expect school management to manage the family dimension of the problem in cooperation with teachers and reach experts. In the interviews conducted with the teachers, it was observed that they felt alone in the solution of peer bullying. It was seen that they expected all parties of the problem to cooperate with them, recommended the school to produce policies in this direction and expected teachers to act consistently and decisively within the framework of the general policy. Similarly, in the relevant literature (Alkaya & Avşar, 2018; Arslan & Savaşer, 2009; Canan & Demirbağ, 2019; Çetinkaya et al., 2009; Totan & Yöndem, 2007), health professionals (doctor, school nurse, psychologist, etc.), school administrators, teachers and parents appear to need a collaborative teamwork. On the other hand, developing bullying prevention programs specifically for the problem at schools (Kepenekçi & Çınkır, 2006; Öztürk & Tezel, 2019), establishing a security team to prevent bullying at schools (Genç, 2007) and operating the reward and punishment systems (Uysal & Dinçer, 2012) are also among the educational recommendations.

Some research studies demonstrate that one of the important problems faced by schools today is peer bullying. This form of aggression, in which fear, oppression and intimidation come to light, harms achievement of educational goals on the one hand and psychological and social development of the child on the other hand. This multifaceted effect requires a team work in the struggle against peer bullying and monitoring the entire process from the detection of the problem to its solution by the relevant specialists.

In this context, with an aim to prevent peer bullying, a number of actions can be listed as in the following: allocating psychological counseling and guidance counselors according to the needs of each school, forming a "struggle against bullying" team at schools, focusing on family education by assigning experts such as psychologists, guidance counselors and sociologists to schools, preparing a guide on child rearing methods agreed upon by pedagogues and sharing it with parents, employing all kinds of social communication networks (TV, internet, newspapers, etc.), supervising stakeholders, strengthening structures that support the struggle against violence such as the Women's Support Application (WSA-KADES), and introducing such practices to the community through schools and municipalities.

Ethics Committee Permission Information: *This research was carried out with the permission obtained by the decision of Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Committee dated 29/12/2021 and numbered E-60263016-050.06.04-112588.*

Author Conflict of Interest Information: *There is no conflict of interest declared by the authors.*

Author Contribution: *The authors equally contributed to the article.*

References

- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Atış Akyol N., Yıldız, C. & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla başetme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459. doi: 10.16986/HUJE.2017032926
- Alkaya S. A. & Avşar, F. (2018). Akran zorbalığının önlenmesinde okul sağlığı hemşiresinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 5(1), 78-84. <https://doi.org/10.31125/hunhemsire.431134>
- Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. J. Juvonen & S. Graham (Ed.) içinde, *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (ss. 175-195). Guilford Press.
- Altıntaş, M., Güleç, H., Topaloğlu, M. & Ünsal, D. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137. <https://doi.org/10.5455/cap.20120408>
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 -yearoldgreek school children. *Aggressive Behaviour*, 26(1), 49-56. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<49::AID-AB4>3.0.CO;2-M)
- Arabacı, L., Özgür, G. & Yörükoğlu, G. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddete eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60. https://www.researchgate.net/profile/Leyla-Baysan-Arabaci/publication/281648029_Lise_Ogrencilerinin_Siddet_Algilari
- Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Akran zorbalığını önlemede okul hemşiresinin rolü. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, (2), 119-22. <https://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/3594/Sevda%20ARSLAN%20Sevim%20SAVA%20c5%9eER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arslan, S. & Savaşer, S. (2009). Okulda zorbalık. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 218-227. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442932>
- Ayan, S. (2006). Şiddet ve fanatizm. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(2), 191-209. <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/10693/makaleler/7/2/arastirmax-siddet-fanatizm.pdf>
- Aydın, B., Kartal, M., Midık, O. & Büyükakkuş, A. (2009). Violence against general practitioners in Turkey. *Journal of interpersonal violence*, 24(12), <http://jiv.sagepub.com/content/24/12/1980>
- Aypay, A., Durmuş, E. & Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1389-1396. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-relationship-between-peer-victimization-school-burnout-and-parentmonitoring.pdf>
- Bacanlı, F. & Çarkıt, E. (2020). Okullarda akran zorbalığı: öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2545-2583. doi: 10.26466/opus.644848

- Baker, C. (1995). *Zorunlu eğitime hayır*. (A. Sönmezay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1991)
- Balak, D. (2017). *İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Banks, R. (1997). *Bullying in schools*. (ERIC Document Reproduction, Service No. ED 407154). <https://eric.ed.gov/?id=ED407154>
- Bitney, J., & Title, B. (1997). *No-bullying Program: Preventing Bullying/Victim Violence at School (programs directors manual)*. Central City, MN: Hazelden and Johnson Institute.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323(7311), 480-484. doi:10.1136/bmj.323.7311.480
- Bridge, B. (2003). *Zorbalık bilinmeyen çeşitleri ve çözümleri*. BeyazYayınları.
- Bullying, F. O. (1998). *Focus on bullying: A prevention program for elementary school communities*. BC Safe School Centre. Kanada: Ministry of Education Pub. <https://www.gov.nl.ca/education/k12/safeandcaring/teachers/bullying/>
- Burnukara, P. & Uçanok, Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: Gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(29), 68. <http://antalya.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120120000m00108.pdf>
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Child Psychol Psychiatry*, 46, 186-97. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Canan, S., & Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908217>
- Carlisle, N., & Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13(1), 16-26. <https://doi.org/10.1177/1534765607299911>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367. <https://doi.org/10.1080/01443410500041458>
- Coşkun, A. (2018). *Ortaokula devam eden öğrencilerde akran zorbalığına neden olan etkenlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x>

- Crick, N. R., Casas, J. F., & Nelson, D. A. (2002). Towards a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization. *Current Directions in Psychological Science*, 11, pp:98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00177>
- Çağlar, E. E., Kurtça, T. T. & Özcan, Y. S. (2019). Akran zorbalığı ve travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkinin gözden geçirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 584-595. doi: 10.24106/kefdergi.693410
- Çağrı, R. (2010). *Zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan çocukların kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153431>
- Çekmez, E., Yıldız, C., & Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77-102. http://www.nef.balikesir.edu.tr/~dergi/makaleler/yayinda/13/EFMED_FBE180.pdf
- Çelen, Ç., Çöp, E., Şenses D. G., Hekim, Ö., Göker, Z., Sekmen, E. & Üneri, Ö. Ş. (2020). Çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ile siber zorbalık ve öfke ifade tarzlarının ilişkisi. *Türkiye Çocuk Hastanesi Dergisi*, 14, 108-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/692179>
- Çelenk, T. E. A. & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavacı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(2), 151. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/92866/>
- Çınkır, S. (2006). *Okullarda zorbalık: Türleri, etkileri ve önleme stratejileri*. [I. Şiddet ve Okul Sempozyumu]. MEB ve Unicef İşbirliği, İstanbul.
- Çiftçi, E. G. & Özkan, Y. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90762>
- Dantchev, S., Hickman, M., Heron, J., Zammit, S., & Wolke, D. (2019). The independent and cumulative effects of sibling and peer bullying in childhood on depression, anxiety, suicidal ideation, and self-harm in adulthood. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 651. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2019.00651/full>
- Demirbağ, B. C. & Sarı C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(3), 119-131. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/908217>
- Donoghue, C., & Raia-Hawrylak, A. (2016). Moving beyond the emphasis on bullying: A generalized approach to peer aggression in high school. *Children & Schools*, 38(1), 30-39. <https://doi.org/10.1093/cs/cdv042>

- Duman, T. Ö. (2017). *Ordu ili akkuş ilçesinde ergenlerin algılanan sosyal destek ile akran zorbalığına maruz kalma durumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Avrasya Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Eray, Ş., Gür, N., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., & Vural, A.P. (2020). Akranzorbalığı ile aile duygu dışavurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86. <https://www.alpha-psychiatry.com/Content/files/sayilar/51/77-86.pdf>
- Ergil, D. (2001). Şiddetin kültürel kökenleri. *Bilim ve Teknik*, 399(2), 40-41.
- Ertürk, S. (1998). Eğitimde program geliştirme. Meteksan.
- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207-219. https://www.researchgate.net/publication/226708860_Pupil_and_Parent_Attitudes_Towards_Bullying_in_Primary_Schools
- Feldman, R. S. (2019). *Essentials of understanding psychology*. McGrawHill Education.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: it's not a crime - is it. *Education and The Law* 12 (1), 9-29. <https://doi.org/10.1080/713667559>
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* [Yayınlanmamış doktora tezi] İnönü Üniversitesi.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537. <http://genclikbirikimi.org/kunye-29118-okullarda-akran-zorbaligi-makale#>
- Gökler, R. Y. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özerkmen, N. & Gölbaşı, H. (2010). Toplumsal bir olgu olarak şiddet. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 8(15), 23-37. <https://www.muhammedbalci.com/hukukdunyasi/alintilar/508.pdf>
- Greenwood, C.W., & Martin, M. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. (Çev. F. Z. Dağdır). Sistem Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1995).
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S. & Horwood, J. P. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91(2), 121-125. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2005.072314>
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akranzorbalığı. *Türkiye Klinikleri J Psikiyatri Nurs-Special Topics*, 3(2), 175-81. https://www.researchgate.net/publication/319257215_Her_Yonu_ile_AkranZorbaligi/link/599e7ea045851574f4b835bc/download
- Hamurcu, S. (2020) İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, 5540-5564. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153431>
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9, 1441. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01441/full?utm_source=facebook&utm_medium=Zoho+Social
- Hoşgörür, V. & Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395467>

- Hurd, H.D., & Gettinger, M. (2011). Mothers' and teachers' perceptions of relational and physical aggression in pre-school children. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1343-1359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.527336>
- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum*. (Çev. M. ÖZAY). Şule Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1971)
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17.baskı).Nobel Yayıncılık.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimisation in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behaviour: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(1), 45-61. <https://doi.org/10.1002/ab.90005>
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13. <https://pdfs.semanticscholar.org/235e/85e99effbd0206861bbfbb9a30ccc61210.pdf>
- Kepenekci, Y. K., & Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Koç, M. (2007). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla baş etmede sporun işlevselliği. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 167-179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/843653>
- Kök, M. & Telci, H. T. (2018). Akran zorbalığı ve sosyal kaygı. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 10(37), 300-307. doi:10.15189/1308-8041
- Küpeli, H. D. (2020). *Öğretmen adaylarının akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin hikayeleştirilmiş durumlar ile incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Lantieri, L., & Patti J. (1996). *Waging peace in our schools*. Beacon press.
- Marraccini, M. E., Brick, L. A. D., & Weyandt, L. L. (2018). Instructor and peer bullying in college students: Distinct typologies based on latent class analysis. *Journal of American College Health*, 66(8), 799-808. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1454926>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mehtar, M. (2020). *Akran zorbalığı nedir?* <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/akran-zorbaligi-nedir-1730094>
- Mermer, F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Murat, M. & Sezen, M. F. (2018). Ergenlerde akran zihinsel ve zihinsel gelişimin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182. doi: 10.26466/opus 476629

- Novikova, M., & Rean, A. (2019). Influence of school climate on bullying prevalence. russian and international research experience. *Educational Studies Moscow*, 2, 78-97. <https://cyberleninka.ru/article/n/influence-of-school-climate-on-bullying-prevalence-russian-and-international-research-experience/viewer>
- Oldenburg, B., Bosman R., & Veenstra R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64–72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Olweus, D. (1999). *Sweden*. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross national perspective* (pp. 7-27). Routledge.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school. What we know and what we can do* (24. Baskı). Blackwell Publishing Ltd.
- Öztürk, A., Tezel, A. & Öztürk, F. Ö. (2019). Bir ortaöğretim kurumunda akran zorbalığının değerlendirilmesi. *Konuralp Medical Journal*, 11(1), 82-88. <https://doi.org/10.18521/ktd.392368>
- Palancı, M. & Şimşek, M. (2014). Zorbacı davranışların aile sorunları bağlamında psiko-sosyal nedenselliğinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 175-199. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1730/21236>
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2
- Piazza, T., & Srabstein, J. (2008). Public health, safety and educational risks associated with bullying behaviors in American adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 223–233. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2008.20.2.223>
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 531-562. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/2142/>
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/304/24>
- Polat, F. & Sohbet, R. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasına bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51. <https://doi.org/10.17517/ksutfd.608921>
- Rigby, K. (2001). *Health consequences of bullying and its prevention in schools. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press. https://stopsuicide.ch/wp-content/uploads/2017/07/Peer_Harassment_in_School_The_Plight_of_the_Vulnerable_and_Victimized.pdf#page=333
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behaviour*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. Routledge.
- Spring, J. H. (1991). *Özgür eğitim*. (Çev. A. Ekmekçi). Ayrıntı Yayıncılık. (Orjinal eserin basım yılı 1975)

- Şahin, M. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115591>
- Totan, T. & Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57062>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517>
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi akran zorbalığı. *Teorik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 468-483. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s4/KuramsalEgitimbilimcilt5say%c3%84%c2%b14.pdf#page=82>
- Üneri, Ö. S. (2011). Çocuklarda akran zorbalığı. *Düşünen Adam*, 24(4), 352. doi: 10.5350/DAJPN2011240413
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(4), 499- 503. doi: 10.1089/cpb.2007.0042
- Wolke, D., Woods, S., & Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal Psychology*, 92, 673-696. <https://doi.org/10.1348/000712601162419>
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85(3), 197-201.
- Yaşar, M. & Yurtal, F. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine göre sınıflarında görülen akran zorbalığı. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 64-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sduijes/issue/40850/484842>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999-2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zapf, D., & Cooper, C. (2010). *Bullying and harassment in the workplace. Developments in theory, research, and practice*. CRC Pres.