



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 02.03.2022 Accepted/Kabul: 28.05.2023 Published/Yayınlama: 31.05.2023

Akran Zorbalığı ile Baş Etmede Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Stratejiler ve Karşılaştıkları Güçlükler¹²

Ebru BARİK³, Filiz YURTAL⁴

Öz

Okullarda yaygın olarak görülen akran zorbalığı ile mücadele etmede öğretmenler önemli rol oynar. Öğretmenlerin öğrencilerle olan etkileşimleri, zorbalık olaylarını ele alış biçimleri, öğrencilerin okul zorbalığı deneyimleri üzerinde etkili bir faktördür. Bu çalışmada akran zorbalığı ile baş etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler ve bunula ilgili olarak karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılarak yürütülen araştırmanın çalışma grubuna, 69'u (%67,6) kadın ve 33'ü (%32,4) erkek olmak üzere toplam 102 dördüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Akran zorbalığı ile baş etmede öğretmenlerin kullandıkları stratejileri belirlemek için yazılı görüş alma formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğrenciler arasında geçen akran zorbalığı ile baş etmede öğretmenlerin kullandıkları stratejiler; Öğrencilerle zorbalığın sonucu hakkında konuşmak, empati kurmak, zorbadan özür dilemek vb. cezalandırıcı olmayan hem zorba hem de mağdur öğrencilere yönelik *doğrudan yapıcı stratejiler*; aile işbirliğine gitme, uzman görüşüne başvurma gibi *dolaylı yapıcı stratejiler*; yer değişikliği yapma, uyarı verme ve zararı karşılatma gibi zorba öğrenciye yönelik olarak uygulanan *doğrudan cezalandırıcı stratejiler* ve gözmezden gelme gibi *dolaylı cezalandırıcı stratejiler* kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ailenin bu durumu kabullenmemesi ve öğretmene destek vermemesi, öğretmenin zorbayı tespit etmede zorlanması, çocukların şiddet görmeyi normal karşılaması gibi aile, yaşanan çevre, öğretmen ve öğrenci temelli güçlüklerle karşılaşıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Zorbalıkla Baş etme, Mağdur, Sınıf Öğretmeni.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenmiştir (SYL-2018-10693).

³ Yüksek lisans öğrencisi, barikebru@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4819-2457

⁴ Prof.Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fyurtal@cu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5749-4414

Strategies Used and Difficulties Faced by School Teachers in Coping With Peer Bullying

Abstract

Teachers play an important role in dealing with peer bullying, which is common in schools. Teachers' interactions with students and the way they deal with bullying are effective factors on students' school bullying experiences. In this study, it has been tried to determine the strategies that classroom teachers use to cope with peer bullying and the difficulties they face in relation to it. A total of 102 fourth grade teachers, 69 (67.6%) female and 33 (32.4%) male, participated in the study group of the study, which was conducted using the phenomenology design, one of the qualitative research designs. Written opinion form was used to determine the strategies used by teachers in coping with peer bullying. Content analysis was used to analyze the obtained data. In the study, It has been determined that teachers, in order to cope with bullying, use to talk to students about the result of bullying, to empathize, to communicate, to apologize to the bully, to practice activities, etc. non-punitive direct constructive strategies for both bully and victim students; constructive indirect strategies such as family cooperation, informing the family, seeking expert opinion; ignoring as punitive direct strategies and punitive indirect strategies applied to the bully student, such as punishing, relocating, warning and compensating for the harm. When the results of the difficulties faced by the teachers in preventing peer bullying are examined; It has been determined that family, living environment, teacher and student-based difficulties are encountered such as the family's not accepting this situation and not supporting the teacher, the environment in which the child lives, the students hiding the bullying, the teacher having difficulty in detecting the bully, the children's acceptance of violence as normal.

Keywords: Peer Bullying, Coping with Bullying, Victim, Classroom Teacher.

1. GİRİŞ

Okul bağlamında akran zorbalığı, çocuklar ve gençler arasında en yaygın uygulanan şiddet biçimidir ve bir akademik yıl boyunca dünya çapında yaklaşık 246 milyon çocuğu etkileyen yaygın bir olgudur (UNESCO, 2017). Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde önemli bir sorun olduğu ve zorbalığın yaygınlığı konusunda çok sayıda ülkede yapılan uluslararası araştırmalardan (Ayas ve Pişkin, 2011; Bjereld, Augustine, & Thornberg, 2020; Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald, et al. 2019; Gökçaya ve Tekinsav Sütçü, 2020; Çalışkan ve diğerleri, 2019) elde veriler değerlendirildiğinde, sonuçların kültürel ve dilsel çeşitlilik gösterdiği, zorbalığın kültürel bakış açısından meşru olarak görülen şeylerden etkilendiği anlaşılmakla birlikte zorbalık benzeri davranışların yaygınlık oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Menesini & Salmivalli, 2017). Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nin (UNICEF, 2002) talep ettiği eğitim hakkı da dahil olmak üzere, çocukların haklarını tehlikeye atan zorbalık küresel bir sorundur ve savunmasız bir kişiye karşı uzun bir süre boyunca tekrar tekrar meydana gelen bir dizi sözlü saldırıları (örn. lakap takma, tehditler), fiziksel davranışları (örn. vurma, tekmeleme, kurbanın mülküne zarar verme) ve ilişkisel/sosyal saldırganlıkla birlikte (örn. sosyal dışlanma, söylenti

ayma) internet ve yeni teknolojiler aracılığıyla yapılan saldırı biçimlerini (siber zorbalık olarak da anılır) içerir (Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 2012).

Zorbalığın etkilerine ilişkin yapılan araştırmaları inceleyen Marshall (2012), zorbalığın ilgili öğrenciler (yani, zorbalar, kurbanlar, zorba-kurbanlar ve seyirciler) üzerinde, kısa ve uzun vadeli davranışsal, fiziksel, sosyal-duygusal ve zihinsel sağlık sorunları dahil olmak üzere çok sayıda zararlı etkiye yol açtığını ifade etmektedir. Çocuklukta başkalarına zorbalık yapan bireylerin yetişkin olduklarında şiddete daha yatkın oldukları, okulda zorbalık deneyimlerinin birçok istenmeyen yaşam sonucuna doğru bir basamak taşı olarak işlev görebileceği, bu nedenle zorbalığın sadece ebeveynler ve eğitimciler için değil, aynı zamanda bir halk sağlığı sorunu olduğu ve etkili müdahale çalışmalarının yapılması zorunlu olarak görülmektedir (Gaffney, Farrington & Ttofi, 2019). Ayrıca zorbalığa maruz kalmanın akademik performansın düşmesi ve düşük akademik yeterlilik (Ponzo, 2013; Van der Werf, 2014; Woods, & Wolke, 2004), okuldan kaçma ve okula devam etmeme (Arslan, Hallett, Akkas, & Akkas, 2012; Havik, Bru, & Ertesvag, 2015), sınıfta konsantrasyon bozukluğu (Boulton, et all 2012) gibi problem davranışlara sebep olduğu araştırmalarda da ortaya çıkan sonuçlardır. Araştırmalar zorbalık mağduru olmanın rastgele bir olay olmadığını, bireysel özellikler ve aile faktörleri ile tahmin edilebileceğini, yaşlara göre istikrarlı olduğunu, kendine zarar verme, şiddet içeren davranışlar ve psikotik belirtiler dahil olmak üzere zihinsel sağlık sorunlarının ciddi belirtileriyle ilişkili olduğunu, geç ergenliğe kadar devam edebilen uzun süreli etkileri olduğu ve çocukların ruh sağlığı sorunlarına bağımsız olarak katkıda bulunduğunu göstermektedir (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010).

Okuldaki günlük olaylarda, zorbalık meydana geldiğinde en çok müdahale edecek konumda olan kişiler öğretmenlerdir ve öğrencilerle en fazla iletişimde olan kişiler olması sebebiyle zorbalıkla başetme ve mücadele etme konusunda ilk başvurulacak kişileri oluşturur. Öğretmenler okuldaki gününün önemli bir bölümünü öğrencilerle geçirirler ve sınıfta oluşan zorbalığın yönetilmesinde önemli bir rol oynarlar. Öğretmenlerin, öğrencilerle olan etkileşimleri, özellikle de zorbalık olaylarını ele alma biçimleri, öğrencilerin okul zorbalığı deneyimleri üzerinde etkide bulunabileceği açıktır (Yoon & Bauman, 2014). Zorbalığı daha ciddi algılayan, daha yüksek öz-yeterlilik ve daha fazla empatiye sahip olan öğretmenlerin müdahale etme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Yoon, 2004). Bununla birlikte zorbalık genellikle öğretmenlerin görüş alanı dışında gerçekleştiğinden, şiddet tırmanana kadar veya bir öğrenci veya veli okula gelip bunu rapor edene kadar genellikle zorbalık davranışının farkında olmazlar. Ek olarak, öğretmenler genellikle zorbalığın doğası hakkında bilgi eksikliği yaşarlar ve sürekli zorbalığa karışan çocuklarla yeterince ilgilenen beceri ve zamandan yoksundurlar. Öğretmenler okulda zorbalığa karşı kendi çözümlerini kabul etmeyen velilerle başa çıkmakta da güçlük çekmektedirler (van Verseveld, Fekkes, Fukkink & Oostdam, 2020). Ayrıca zorbalık, oyun içi kavgada kullanılan saldırgan davranışlarla benzer olduğundan, öğretmenler bu iki senaryoyu her zaman ayırt edemeyebiliyorlar.

Saldırğan davranışlar hem yetişkinler hem de akranlar için tehdit edici görünebilir ve öğretmenleri nasıl müdahale edecekleri konusunda kararsız bırakabilir (Beran, 2006).

Öğretmenler zorbalıkla karşılaştıklarında çok farklı şekillerde tepki verebilirler. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde zorbalık olayını görmezden gelme (Bauman & Del Rio, 2006), otorite temelli bir yaklaşımlar (Brophy & McCaslin, 1992; Olweus, 1993), cezalandırıcı olmayan yaklaşımlar (Morrison, 2007, p.72), mağdurların özgüvenlerini artırarak onları güçlendirme ve desteklemeye yönelik yaklaşımlar (Field, 2003), zorbalık olayını önlemede diğer öğretmenleri, psikolojik danışmanı, okul yöneticilerini, ebeveynleri veya velileri dahil ederek ekip çalışması temele alan (Ttofi & Farrington, 2011) çeşitli stratejilerin öğretmenler tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte zorbalığı azaltmak için okul temelli stratejiler üzerine yapılan araştırmalarda kritik ihtiyaçları belirleyen araştırmacılar, öğretmenlerin zorbalığa yönelik algılarının ve tepkilerinin daha fazla araştırılmasını sıklıkla tavsiye etmektedir (Marshall, Varjas, Meyers, Graybill & Skoczylas, 2009; Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016).

Öğretmenlerin esnek ve uyarlanabilir bir şekilde müdahale edebilmeleri için farklı strateji türlerinden oluşan geniş bir repertuara sahip olması önemlidir. Okullarda zorbalığı azaltmada zorbalık olaylarının yetkin bir şekilde ele alınması önemli bir faktördür. Zorbalık olgusunda kendilerini daha yetkin olarak algılayan öğretmenler, zorbalık ve mağduriyet durumlarında daha fazla müdahale etme eğilimindedirler (De Luca, Nocentini & Menesini, 2019). Öğretmenlerin zorbalıkla başetmede hangi stratejileri uyguladığını bilmek, zorbalığı önleme ile ilgili öğretmen eğitiminde dikkat edilmesi gereken bir konudur (Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman & Rigby, 2015).

Öğretmenler tanık oldukları tüm zorbalık olaylarına tepki vermeli, asla göz ardı etmemelidir. Bir öğretmenin tepkisi, faillere eylemlerinin kabul edilemez olduğunu bildirir ve mağdurların içinde buldukları durum hakkında daha az güçsüz hissetmelerine yardımcı olur. Bu özellikle önemlidir, çünkü öğrenciler genellikle okul personelini öğrencilerin zorbalık deneyimlerine karşı tepkisiz olarak algılar (Graham, 2010). Zorbalık durumunda harekete geçmek, birçok farklı faktörden etkilenen karmaşık bir olgudur. Bu fenomeni anlama çabaları, sağlam bir teorik temel ve öğretmen tepkilerinin dikkatli bir analizini gerektirir (Yoon & Bauman, 2014). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı ile başetmede kullandıkları stratejiler ve bunula ilgili olarak karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede uyguladıkları stratejiler nedir?
2. Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede karşılaştıkları güçlükler nedir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma akran zorbalığı ile başetmede sınıf öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları güçlükler ile ilgili görüşlerini derinlemesine inceleme amacıyla yapılan olgubilim deseninde nitel bir araştırmadır. “Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur” (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek birey ya da gruplar belirlenir ve olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerin ortak anlamı tanımlanır (Creswell & Poth, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle araştırmada okullarda akran zorbalığı ile başetmede kullanılan stratejileri ve karşılaşılan güçlükleri belirlemede birincil veri kaynağı olan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Adana iline bağlı merkezi ilçelerde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) yer alan merkez ve köy ilkokullarında görev yapan 69’u (%67,6) kadın ve 33’ü (%32,4) erkek olmak üzere toplam 102 dördüncü sınıf öğretmeni katılmıştır. Kıdem yıllarına göre 3 öğretmen 1-5 yıldır, 5 öğretmen 6-10 yıldır, 25 öğretmen 11-15 yıldır, 30 öğretmen 16-20 yıldır ve 39 öğretmen 21 ve üstü kadar yıldır çalışmaktadır. Mezun oldukları bölümlere göre ise 71’inin eğitim fakültesi mezunu olduğu geriye kalan 31 öğretmenin ise diğer fakültelerden mezun oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Akran Zorbalığını Önleme Stratejileri Hakkında Öğretmen Görüşleri Formu

Öğretmenlerin akran zorbalığı ile başetmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejileri belirlemek için araştırmacılar tarafından yazılı görüş alma formu kullanılmıştır. Yazılı görüş alma formu oluşturulurken zorbalık ile ilgili alanyazın kapsamlı olarak incelenmiş ve akran zorbalığını belirlemeye yönelik benzer çalışmalarda (Pişkin ve Ayas, 2011; Bauman, Rigby & Hoppa, 2008) kullanılan ölçme araçlarındaki maddeler incelenmiştir. Daha sonra araştırmada istenen verileri sağlamada yeterli olduğu düşünülen 10 adet sorudan oluşan form hazırlanmış ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda sorulardaki ifadeler üzerinde önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra yazılı görüş alma formu araştırmaya katılmayan

iki sınıf öğretmenine okutturulmuş ve soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ardından yazılı görüş alma formuna son hali verilmiştir. Yazılı görüş alma formunda yer alan ifadelerle ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.

Örnek:

Öğrencim başkasına bazı cisimlerle zarar verdiğinde -----

Öğrencim arkadaşını gruba almayarak yalnız bıraktığında -----

Anketin sonunda “Akran zorbalığını önlemede karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna yer verilmiştir. Bu soru ile öğretmenlerin sınıfında meydana gelen akran zorbalığını önlemede yaşadığı sıkıntıları belirlemek amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir. Belirlenen kurallara dayanalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.253). İçerik analizi yönteminin dört aşaması kullanılarak çalışmada kullanılan kodlara ulaşılmıştır. Bu aşamalar sırasıyla verilerin kodlanması, kodlardan yola çıkılarak temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve ortaya çıkan bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.251). Buradan yola çıkılarak araştırmada açık uçlu sorularını kodlamak için iki kodlayıcı ile birlikte çalışılmıştır. Verilerin ilk incelemesi sırasında geniş temalar belirlenmiş ve bunlara kodlar atanmıştır. Daha sonra veriler sistematik olarak değerlendirilmiş ve kodlanmıştır. Kodlama süreci boyunca, orijinal temalara uymayan çok sayıda yeni yanıt fark edildiğinde, orijinal listeye ek kodlar ve kategoriler eklenmiştir. Bir yanıtın belirli bir koda atanabilmesi için her iki kodlayıcı arasında bir fikir birliği sağlandıktan sonra atama yapılmıştır. Kodlayıcıların uzlaşmadığı veriler üzerinde üçüncü değerlendirilmenin görüşüne başvurulmuş ve uzlaşma sağlanana kadar süreç tekrar edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler, iç geçerliği sağlamada inandırıcılık, dış geçerliği sağlamada aktarılabilirlik, iç güvenilirliği sağlamada tutarlık, dış güvenilirliği sağlamada teyit edilebilirlik (Lincoln & Guba 1985, cited Cresswel 2013, p.244) kavramları ile açıklanmaktadır. Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasında yazılı görüş alma formu geliştirilirken ilgili alanyazın taranarak konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sorularının uygunluğu ile ilgili uzman değerlendirmesi alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılmayan iki sınıf öğretmenine okutularak anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak için bulgular yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler

üzerinde iki araştırmacı ayrı ayrı kodlama yaptıktan sonra araştırmacılar bir araya gelerek yaptıkları analizi karşılaştırmışlar ve bu karşılaştırmada tartışılan kodlar üzerinde görüş birliğine varılarak verilerin analizine son hali verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, verilen yanıtların kaynağına inilmeye çalışılmıştır. Araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve bulguların düzenlenmesi ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uzman görüşü süreçlerinde uzmanlardan gelen farklı açıklamalar dikkate alınmış, araştırmacılar tarafından ham verilerle araştırma sonrasında ulaştığı sonucun karşılaştırılıp teyit edilmesi, araştırmacıların dokümanlar ile uzun süreli etkileşim içerisinde olması yoluyla araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttıracak kriterlerle ilgili standartlar sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen temalar Marshall et al. (2009) tarafından oluşturulan çok boyutlu model temele alınarak düzenlenmiştir. Model öğretmenlerin zorbalığa karşı tepkilerine ilişkin kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu modele göre iki ana kategori; 1) Öğretmenin niyeti ve 2) Öğretmen katılımı şeklinde oluşturulan hiyerarşik bir kodlama şemasıdır. Öğretmen niyeti, verilen tepkinin amacı olarak *yapıcı ve cezalandırıcı* tepkileri; Öğretmen katılımı ise, stratejinin uygulanmasında öğretmenin rolü olarak *doğrudan ve dolaylı* tepkileri içermektedir.

Ayrıca her bir öğretmen adayının görüş formları K1, K2, K3, ... olacak biçimde kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular temalar halinde başlıklandırılarak bu bölümde sunulmuştur. Söz konusu bulgular iki başlık halinde verildi; (1) Öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etmede kullandıkları stratejiler, (2) Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede karşılaştırdıkları güçlükler

Öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etmede kullandıkları stratejiler

Öğretmenlerin zorbalık karşıısında uyguladıkları stratejilere göre oluşturulan temalar Marshall ve diğerlerinin (2009) modeli temel alınarak şekil 1 de verilmiştir.

Öğretmenin katılımı

	Doğrudan tepki	Dolaylı tepki
Yapıcı tepki	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sonucunu konuşma 2. Sebebini araştırma 3. Empati kurdurma 4. İletişim kurma 5. Sorumluluk verme 6. Etkinlik uygulama 7. Arkadaşlığın önemini anlatma 8. Özür diletme 9. Demokratik ortam kurma 10. Yalnız kalanla ilgilenme 11. Arabuluculuk 12. Dini yönden değerlendirme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Okul aile iş birliği 2. Aileyi bilgilendirme 3. Uzman görüşü
Cezalandırıcı tepki	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ceza 2. Yer değiştirme 3. Uyarı verme 4. Zararı karşılaştırma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Görmezden Gelme

Şekil 1 Öğretmenlerin zorbalıkla baş etmede kullandıkları stratejiler

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenin zorbalık durumunda doğrudan yapıcı stratejiler olarak öğrencilerle zorbalığın sonucu hakkında konuşmak, empati kurmak, iletişim kurmak, zorbadan özür diletme, etkinlik uygulamak vb. cezalandırıcı olmayan hem zorba hem de mağdur öğrencilere yönelik yapıcı, destekleyici bir yaklaşımı içermektedir. Bu stratejilerle ilgili bazı öğretmenlerden örnek cümleler şöyledir; “Empati kurmasını isterim. Yapmadığı davranışlara ilgili suçlandığında neler hissedebileceğini sorarım.” (K101); “Yaptığının yanlış olduğunu, bu yaptığı şeyin doğurabileceği sonuçları anlatır, onu bu konuda ikna etmeye çalışırım.” (K99); “Drama etkinliği yöntemi ile yaptığının yanlış olduğunu anlamasını sağlarım.” (K98); “Hemen müdahale eder, özür dilemesini, yaptığının ne kadar yanlış bir davranış olduğunu anlatırım.” (K94); “Öğrenciyle bire bir iletişim kurar, doğruları fark etmesini sağlarım.” (K85). “Yaptıklarının günah olduğunu söyler, dini yönden açıklamalarda bulunurum.” (K71).

Yapıcı dolaylı stratejiler öğretmenin zorbalıkla ilgili davranışa doğrudan müdahale etmedikleri etkili olarak algıladıkları okul aile iş birliğine gitme, aileyi bilgilendirme ve uzman görüşüne başvurma gibi dolaylı stratejileri içermektedir. Bu stratejilerle ilgili bazı öğretmenlerin örnek cümleleri şu şekildedir; “Aile ile görüşme yapar, rehber öğretmeninden yardım isterim. Uzman görüşü alması konusunda yönlendiririm.” (K85); “Aileyle iletişime geçip, kaynağını bulmaya çalışırım.” (K3); “Rehber öğretmeninden yardım isterim.” (K8);

Cezalandırıcı doğrudan uygulanan stratejiler ceza verme, yer değişikliği yapma, uyarı verme ve zararı karşılama gibi zorba öğrenciye yönelik olarak uygulanan stratejiler olarak belirlenmiştir. Bu

stratejilerle ilgili bazı öğretmenlerin cümlelerinden örnekler şu şekildedir: “Zarar verdiği eşyaların parasını ödeyeceğini söyleyerek, hareketi yapmasını engellerim.” (K69); “Uyarırım.” (K63); “En sevdiği şeyleri kendisinden mahrum ederek ceza veririm.” (K39); “Tek kalmanın nasıl bir duygu olduğunu düşünmesini isterim, yerini değiştiririm.” (K101).

Cezalandırıcı dolaylı uygulanan strateji olarak ise öğretmenlerden tarafından görmezden gelme tepkisinin verildiği tespit edilmiştir. Bu stratejiye öğretmenlerin cümlelerinden örnekler şu şekildedir: “Görmezden gelirim.” (K67); “Karışmam.” (K73); “Görmezden gelerek davranışın sönmesini beklerim.” (K74)

Öğretmenlerin Akran Zorbalığını Önlemede Karşılaştıkları Güçlükler

Bu tema altında öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede karşılaştıkları güçlükleri belirlemek için cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin alt temalar

Tema	Alt temalar	f	%
Öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede karşılaştıkları güçlükler	Ailenin kabul etmemesi	28	27,4
	Ailenin öğretmene destek vermemesi	20	19,7
	Çocuğun şiddet görmesi ya da şiddeti normal görmesi	10	9,8
	Davranışın süreklilik göstermesi	9	8,8
	Velinin ilgisizliği	7	6,9
	Velinin durum karşısındaki sergilediği tutum	5	4,9
	Çocuğun yaşadığı çevrenin etkisi	5	4,9
	Bazı öğrencilerin durumu gizlemesi	4	3,9
	Öğrencileri sakinleştirme konusunda sıkıntı yaşanması	4	3,9
	Ailenin çocuğa aşırı korumacı davranması	2	2
	Zorbayı tespit etmekte zorlanmak	2	2
	Öğretmenin bu konuda yaptırım gücünün olmaması	2	2
	Bu konuda zorluk yaşamadım diyen öğretmenler	2	2
	Öğrencinin ailesinden birini kaybetmiş olması	1	1
	Sınıf dışındaki kişilerin müdahale etmesi	1	1

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin “akran zorbalığını önlemede yaşadığımız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; 28 öğretmen “ailenin kabul etmemesi” cevabını verdikleri belirlenmiştir. Bu sonucu sırasıyla 20 öğretmen “ailenin öğretmene bu konuda destek vermemesi”, 10 öğretmen “çocuğun şiddet görmesi ya da şiddeti normal görmesi”, 9 öğretmen “gösterdikleri davranışın süreklilik göstermesi”, 7 öğretmen “velinin ilgisizliği”, 5 öğretmen “velinin gerçekleşen durum karşısında sergilediği tutum”, 5 öğretmen “çocuğun yaşadığı çevrenin etkisi”, 4 öğretmen “bazı öğrencilerin zorbalığı gizlemesi”, 4 öğretmen “öğrencileri sakinleştirme konusunda sıkıntı yaşanması”, 2 öğretmen “ailenin çocuğuna karşı aşırı korumacı davranması”, 2 öğretmen

“zorbayı tespit etmekte zorlanmak”, 2 öğretmen “öğretmenin bu konuda yaptırım gücünün olmaması”, 2 öğretmen “bu konuda zorluk yaşamadım diyen öğretmenler”, 1 öğretmen “öğrencinin ailesinden birini kaybetmiş olmasının” ve 1 öğretmen “sınıf dışındaki kişilerin müdahale etmesi” akran zorbalığını önlemede yaşadıkları güçlüğü sebebi olarak belirtmişlerdir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkökul düzeyinde öğretmenlerin zorbalıkla baş etmek için ne tür stratejiler kullandığı ve bu stratejileri uygularken ne tür güçlüklerle karşılaştığını ortaya koyan veriler erken yaşlarda çocuklarda zorbalık karşıtı davranışlar geliştirmenin önemine işaret etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin zorbalıkla baş edebilmek için öğrencilerle zorbalığın sonucu hakkında konuşmak, empati kurmak, iletişim kurmak, zorbadan özür diletmek, etkinlik uygulamak gibi cezalandırıcı olmayan hem zorba hem de mağdur öğrencilere yönelik doğrudan yapıcı stratejiler; aile işbirliğine gitme, aileyi bilgilendirme, uzman görüşüne başvurma gibi yapıcı dolaylı stratejiler; ceza verme, yer değişikliği yapma, uyarı verme ve zararı karşılatma gibi zorba öğrenciye yönelik olarak uygulanan cezalandırıcı doğrudan stratejiler ve gözmezdenden gelme gibi cezalandırıcı dolaylı strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin zorbalık vakalarını ele alırken cezalandırıcı ve cezalandırmayan çeşitli yaklaşımlar kullandıkları görülmektedir. Cezalandırıcı önlemler öğrencilerin okullarda zorbalığın yeri olmadığını ve hoş görülmeceğini anlamalarına yardımcı olur. Bu tür önlemler, öğretmenin uygunsuz davranışla uğraşırken sert, kaba veya saygısız olacağı anlamına gelmez. Aksine, cezalandırıcı eylemler, zorba da dahil olmak üzere herkesin kendi davranışlarından sorumlu olduğunu ve zalim, kabul edilemez davranışlar için makul sonuçların uygulanacağını gösterir (Yerger & Gehret, 2011). Bu süreçte ebeveynler, zorbalığın düzeltilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Zorbalığı önleme faaliyetlerine ebeveynleri dahil etmek, sağlıklı sınıf davranışını sürdürme olasılığını artırır. Veli toplantısı yapmak ve bilgi paketleri dağıtmak, okullarda zorbalıkla başa çıkmak için kanıtlanmış stratejilerdir (Olweus, 2005). Öğretmenler ayrıca velileri, çocuklarının sosyal gelişimini desteklemeye nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda düşünmeye teşvik edebilirler (Crothers & Kolbert 2008). Ebeveynlerin çocuğun eğitimine ortak olmasıyla, çocuğun sosyal ve akademik geleceği daha güvenli hale gelir. Çınkır ve Karaman-Kepenekçi (2003) öğrencilerin yaptığı zorbaca davranışların önlenmesi için öğrenciler ile yakından ilgilenmeli ve öğrencilerin enerjilerini iyi yönlere yönlendirecek etkinlikler yapılmalıdır görüşünü çalışmalarında ifade etmektedirler.

Sınıf öğretmeni, zorbalığı önleme programında çok önemli bir rol oynar ve öğretmenin tepkisi gelecekteki zorbalık davranışlarını etkiler. Hem sonuçları hem de pekiştirme tekniklerini doğru bir şekilde uygulayan öğretmenler, incitici davranışlarla en iyi şekilde başa çıkabilir. Öğretmenler sınıfta, oyun alanında veya kendilerine emanet edilen diğer herhangi bir alanda tüm uygunsuz davranışlarla sıkı ve doğrudan ilgilenmelidir. Öğrenciler, sağlıkları, güvenlikleri ve esenlikleri konusunda gerçekten güvenebilecekleri bir öğretmen tarafından kendilerini güvende ve korunmuş hissetmek isterler (Yerger

& Gehret, 2011). Zorbalığın önlenmesi çocuklar küçükken başlar. Bu zaman diliminde çocuk, ebeveyn ve öğretmen etkisine daha duyarlıdır. Erken çocukluk, çocuklarda zorbalık karşıtı davranışları teşvik etmek için ideal zamandır. Olumsuz davranışlarda ne kadar uzun süre ısrar ederlerse, daha sonraki yaşamda düzeltmeleri o kadar zor ve maliyetli hale gelir. Genel olarak, ilkokullar için tasarlanan girişimler, ergenlere yönelik olanlardan daha olumlu sonuçlar göstermektedir (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan 2007).

Araştırmada “öğretmenlerin akran zorbalığını önlemede karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri” doğrultusunda ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; ailenin bu durumu kabullenmemesi ve öğretmene destek vermemesi fazla karşılaşılan güçlük olarak belirtmiştir. Bununla birlikte çocuğun yaşadığı çevrenin etkileri, öğrencilerin zorbalığı gizlemeleri, öğretmenlerin zorbayı tespit etmede zorlanması, çocukların şiddet görmeyi normal karşılaması gibi aile, yaşanan çevre, öğretmen ve öğrenci temelli güçlüklerle karşılaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Asimopoulos, Bibou-Hatzipemou, Soumaki, & Tsiantis (2014) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin ebeveynlerin kayıtsızlıklarından ve iş birliği eksikliklerinden yakınmalarından bahsedilmiştir. Bu durumda zorbalıkla mücadelede ciddi engeller oluşturduğunu belirtmişlerdir. Akyol, Yıldız ve Akman'ın (2018) ortak çalışmalarında öğretmenlerin zorbalığın ailesel faktörlerden kaynaklı olduğunu belirtmiş ve bunun sebebi olarak da erken çocukluk döneminde zorba davranışların aileden öğrenilmiş olabileceği, ailede yaşanan bazı sorunlar neticesinde çocuğun bu davranışları gösterdiği, çocuğun boşanma, vefat gibi durumlara tepki olarak zorbalık yapabileceği gibi nedenler sıralamışlardır. Marshall (2012) zorbalığı önlemede öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri araştırdığı çalışmada, engellerin birden fazla düzeyde meydana geldiğini ve öğrenci, öğretmen, okul ve sosyokültürel temelli engelleri içerdiğini göstermiştir. Öğretmenlerin bireysel faktörlerinin yanı sıra öğrenciler, okul ortamı ve genel olarak kültürle ilişkili faktörlerin öğretmenlerin zorbalığa karşı algıladıkları engellere katkıda bulunduğu ileri sürülmüştür.

Sonuç olarak bu çalışmada, öğrenciler arasında geçen akran zorbalığı ile başetmede öğretmenlerin kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre öğretmenler akran zorbalığına karşı doğrudan yapıcı (Empati kurdurma, iletişim kurma, sorumluluk verme vb.) ve cezalandırıcı (uyarı verme, zararı karşılatma vb.) stratejilerle birlikte dolaylı olarak yapıcı (aileyi bilgilendirme gibi) ve cezalandırıcı (görmezden gelme) stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlere yönelik zorbalıkla mücadele programları geliştirirken öğretmenlerin zorbalığa tepki verme becerilerini geliştiren faktörlerin belirlenmesi ve kullanabilecekleri alternatif stratejiler sağlamak çok önemlidir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu noktada katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin algıladıkları engelleri incelemek ve ele almak, okul yöneticilerinin, program yapımcıların ve araştırmacıların, öğretmenlerin zorbalığa karşı tepkilerini etkili bir şekilde uygulama olasılığını

artırabilecekleri yolları belirleyebilir. Zorbalıkla başetmeyi engelleyen faktörlerle ilgili öğrenci, öğretmen, veli, okul psikolojik danışmanı ve okul yöneticilerinin bakış açılarını değerlendirmek daha kapsamlı bilgi sağlayabilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin kendilerinin bildirdiği engelleri ve zorbalığa karşı tepkilerini değerlendirmek için yazılı olarak verdikleri ifadeler incelendiği için, öğretmenlerin doğal olarak meydana gelen durumlara nasıl müdahale ettiğini tam olarak yansıtmayabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda gözlemsel verilere dayalı yöntemler kullanılarak öğretmenlerin nasıl tepki verdiği değerlendirilebilir.

5. KAYNAKÇA

- Akyol, N.A., 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
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Muço ado about nothing’? *Psychological Medicine*, 40, 717-729. doi:10.1017/S0033291709991383
- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., & Akkas, O. A. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European journal of pediatrics*, 171, 1549-1557.
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students’ and teachers’ knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16, 2–52.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal Of Educational Psychology*, 98(1), 219.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.
- Beran, T. N. (2006). Preparing teachers to manage school bullying: The hidden curriculum. *The Journal of Educational Thought*, 40(2), 119-129.
- Bjereld, Y., Augustine, L., & Thornberg, R. (2020). Measuring the prevalence of peer bullying victimization: Review of studies from Sweden during 1993–2017. *Children And Youth Services Review*, 119, 105528.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of preservice teachers’ responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., and O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382.
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93(1), 3-68.

- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H. et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage publications.
- Crothers, L. M., and Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management issue: teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic*, 43, 132-139.
- Çalışkan, Z., Evgin, D., Bayat, M., Caner, N., Kaplan, B., Öztürk, A., & Keklik, D. (2019). Peer bullying in the preadolescent stage: frequency and types of bullying and the affecting factors. *Journal of Pediatric Research*, 6(3), 169-179.
- Çınkır, Ş. ve Karaman- Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 34(9), 236- 253.
- De Luca L, Nocentini A and Menesini E (2019) The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontier Psychology*, 10:1830. doi:10.3389/fpsyg.2019.01830
- Field, E. M. (2003). *Bully busting: How to help children deal with teasing and bullying*. Lane Cove, NSW, Australia: Finch.
- Gaffney, H., Farrington D.P, Ttofi, M.M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: a meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1:14-31.
- Graham, S. (2010). What Educators Need to Know about Bullying Behaviors. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 66-69. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gökkaya, F., ve Sütçü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18, 221-240.

- Marshall, M.L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E.C. & Skoczylas, R.B. (2009). Teacher responses to bullying: Self-reports from the front line, *Journal of School Violence*, 8(2), 136-158. doi:10.1080/15388220802074124
- Marshall, M.L. (2012). *Teachers' perceived barriers to effective bullying intervention* (Unpublished doctoral thesis). Atlanta, GA: Georgia State University.
- Menesini, E. and Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Morrison, B. (2007). Restoring safe school communities. Federation Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell Publishers Inc.
- Olweus, D. (2005) A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. doi:10.1080/10683160500255471
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538.
- Pişkin, M. ve Ayas, T. (2011). Akran zorbalığı ölçeği: çocuk formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 23.1-12.
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35(6), 1057-1078.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). School violence and bullying: Global status report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2002). Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı. https://www.unicef.org/turkey/media/2321/file/TURmedia_Uygulama%20Elkitabı%20TR.pdf
- Yerger, W. & Gehret, C. (2011). Understanding and dealing with bullying in schools. *The Educational Forum*, 75(4), 315-326. doi:10.1080/00131725.2011.602468
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37–45. <http://www.jstor.org/stable/42899783>
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: a critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory and Practice*, 53, 308–314. Doi:10.1080/00405841.2014.947226
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence*, 15(1), 91-113.
- Van der Werf, C. (2014). The effects of bullying on academic achievement. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (74), 275-308.
- van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G., and Oostdam, R. K. (2020). Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: An explorative study. *Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43-69. <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal Of School Psychology*, 42(2), 135-155.

Extended Abstract

Bullying is a global problem and includes a series of verbal attacks (e.g. nicknames, threats), physical behavior (e.g. hitting, kicking, damaging the victim's property) and relational/social aggression (e.g. social exclusion, spreading rumors) that occur repeatedly against a vulnerable person over a long period of time, as well as forms of attack through the internet and new technologies (also referred to as cyberbullying). Peer bullying in the context of school is the most common form of violence among children and young people. When the literature on the negative consequences of bullying and victimization in school is examined, bullying continues to be widespread in schools, longitudinal studies have shown that individuals who bully others in childhood are more prone to violence when they become adults, that experiences of bullying in school can serve as a stepping stone towards many unintended life outcomes, so bullying is not only a public health problem for parents and educators, and is effective intervention studies are seen as mandatory. Research shows that being a victim of bullying is not a random event, can be predicted by individual characteristics and family factors, is stable by age, is associated with serious symptoms of mental health problems, including self-harm, violent behaviors and psychotic symptoms, has long-term effects that can persist until late puberty, and independently contributes to children's mental health problems. Teachers spend a significant part of their day at school with students and play an important role in managing bullying in the classroom. Teachers' interactions with students, especially the way they handle bullying incidents, affect students' experiences of school bullying. However, since bullying usually occurs outside the teachers' sight, they are often unaware of bullying behavior until violence escalates or a student or parent comes to the school and reports it. In addition, teachers often lack knowledge about the nature of bullying and lack the skills and time to adequately care for children who are constantly involved in bullying. Teachers also have difficulty dealing with parents who do not accept their own solutions to bullying in school. A teacher's reaction informs perpetrators that their actions are unacceptable and helps victims feel less powerless about the situation they are in. Researchers, who identify critical needs in research on school-based strategies to reduce bullying, often recommend further research into teachers' perceptions and responses to bullying. A competent handling of bullying incidents is an important factor in reducing bullying in schools. Knowing what strategies teachers are implementing in dealing with bullying is an issue to be considered in teacher training on bullying prevention. In this research, it was tried to determine the strategies used by classroom teachers in preventing peer bullying and the difficulties they faced in relation to this. For these purposes, answers to the following questions were sought: 1. What are the strategies that teachers implement in preventing peer bullying? 2. What are the challenges teachers face in preventing peer bullying? In the study, a qualitative method was followed that included the analysis of open-ended questions through a questionnaire to determine the strategies used by teachers and the difficulties they encountered in coping with peer bullying in primary schools. A total of 102 fourth grade teachers, including 69 (67.6%) female and 33 (32.4%) male, participated in the study. A form consisting of open-ended questions was developed by the researchers to determine the strategies used by teachers to cope with peer bullying. In the study, the data collected with a questionnaire consisting of open-ended questions were analyzed by content analysis. The data obtained from this study point to the importance of developing anti-bullying behaviors in children at an early age. In the study, It has been determined that the teachers used direct constructive strategies for both non-punitive and victim students, such as talking to students about the outcome of bullying, empathizing, communicating,

apologizing to the bully, and implementing effectiveness in order to cope with bullying; constructive indirect strategies such as family cooperation, informing the family, seeking expert advice, making religious assessments; punitive direct strategies for bullying students, such as penalty, relocation, warning and detrimental, and punitive indirect strategies such as indecency. When the results of the study are examined in line with teachers' views on the difficulties, they face in preventing peer bullying; stated that the family's refusal to accept this situation and not supporting the teacher is a very difficult situation. However, family, environment, teacher and student-based difficulties such as the effects of the environment in which the child lives, the students hiding bullying, the teachers having difficulty detecting bullying, the children's acceptance of violence as normal. As a result, the findings obtained from this study reveal the necessity of providing supportive leadership to teachers in developing their skills to deal with bullying and diversifying the strategies they use.