

NEW

İSTANBUL  
NİŞANTAŞI  
UNIVERSITY

# AKRAN ZORBALIĞI ÇALIŞTAYI SONUÇ RAPORU



# AKRAN ZORBALIĞI ÇALIŞTAYI

## SONUÇ RAPORU

### Editörler

---

Prof. Dr. Gülçin TAŞKIRAN

Dr. Öğr. Üyesi Mecnun Tarık YILMAZ

### Danışma Kurulu

---

Prof. Dr. Ece SALİHOĞLU

Prof. Dr. Uğur YOZGAT

Prof. Dr. Murat TÜRK

2026

Yayıncı,

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Yayınevi (İNUPRESS),

Maslak Mahallesi, Taşyoncası Sokak, No: 1V ve No:1Y Bina Kodu: 34481742,  
34398 Sarıyer/İstanbul

<https://inupress.nisantasi.edu.tr/>



Akran Zorbalığı Çalıştayı Sonuç Raporu

Gülçin Taşkiran; Mecnun Tarık Yılmaz

e-ISBN: 978-625-97059-3-4

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Yayın No: 3

Online Yayın Tarihi: Şubat, 2026

Bu rapor, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Yayınevi (İNUPRESS) tarafından yayımlanmıştır. Creative Commons Atıf-Gayrı Ticarî 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) lisansı altında online olarak yayımdadır. Bu lisans kapsamında, ticarî olmayan amaçlarla olmak kaydıyla ve uygun atıf yapılması şartıyla eserin kopyalanması, paylaşılması ve çoğaltılması serbesttir.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



# İÇİNDEKİLER

---

GİRİŞ.....	iii
1. KURAMSAL VE DİSİPLİNLERARASI ÇERÇEVE: AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNE DİSİPLİNLERARASI BİR TARTIŞMA ZEMİNİ	
Dr. Öğr. Üyesi Gülden DEMİR.....	1
2. DURUM ANALİZİ VE YAYGINLIK: VERİLERLE AKRAN ZORBALIĞI	
Prof. Dr. Gülçin TAŞKIRAN.....	13
3. KLİNİK VE RUH SAĞLIĞI BOYUTU: PSİKİYATRİK YÖNLERİYLE AKRAN ZORBALIĞI	
Prof. Dr. Nermin GÜNDÜZ.....	22
4. PSİKOLOJİK MEKANİZMALAR: AKRAN ZORBALIĞI VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ	
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah ERTEKİN.....	27
5. GELİŞİMSEL ETKİLER: AKRAN ZORBALIĞININ ÇOCUK GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	
Öğr. Gör. Betül KOÇARSLAN.....	30
6. DEĞERLER, NORMLAR VE SOSYAL BİLİNÇ: AKRAN ZORBALIĞI VE DEĞERLER BİLİNCİ	
Arş. Gör. Baki KARAKAYA.....	34

7. OKUL ORTAMINDA TANIMA, ÖNLEME VE MÜDAHALE: OKUL ORTAMINDA AKRAN ZORBALIĞI: TANIMA, ÖNLEME VE MÜDAHALE STRATEJİLERİ	
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Arzu YALIN.....	43
8. UYGULAMA VE POLİTİKA PERSPEKTİFİ: AKRAN ZORBALIĞINA SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN BAKMAK: DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER	
Dr. Öğr. Üyesi Betül ÇOLAK.....	48
KAPANIŞ BİLDİRGESİ.....	57
POLİTİKA VE PROJE GELİŞTİRİLMESİNE UYGUN AÇIK ALANLAR.....	59

# GİRİŞ

Bu rapor, 5 Ocak 2026 tarihinde İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Maslak Kampüsü'nde düzenlenen "Akran Zorbalığı" başlıklı çalıştayın çıktılarının derlenmesiyle hazırlanmıştır. Çeşitli disiplinlerden akademisyenlerin katılımıyla gerçekleştirilen etkinlikte toplam sekiz sunum yapılmış, sunumların ardından akran zorbalığı olgusu üzerine kapsamlı tartışmalar yürütülmüştür.

Akran zorbalığı, bireysel davranış örüntülerinin ötesinde, psikolojik, gelişimsel, toplumsal, dijital ve kurumsal boyutları olan çok katmanlı bir olgudur. Bu nedenle konunun yalnızca klinik ya da yalnızca eğitsel bir çerçevede ele alınması, sorunun gerçek kapsamını ve etkisini açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Çalıştay sonuç raporu, akran zorbalığını öncelikle veriye dayalı bir durum analiziyle ele alarak sorunun yaygınlığını, görünürlük düzeyini ve risk alanlarını ortaya koymakta, ardından birey üzerindeki psikiyatrik ve psikolojik etkileri tartışarak ruh sağlığı boyutunu derinleştirmektedir. Bu bireysel etkilerin gelişimsel süreçlerle nasıl şekillendiği çocuk gelişimi perspektifiyle ele alınırken, zorbalığın değerler sistemi, empati ve toplumsal normlarla ilişkisi sosyal hizmet yaklaşımıyla değerlendirilmektedir. Günümüz koşullarında akran zorbalığının dijital mecralarla iç içe geçtiği gerçeğinden hareketle medya boyutu ayrıca ele alınmakta; son bölümde ise okul ortamında tanıma, önleme ve müdahale stratejileri ile sosyal hizmet uygulamaları bütüncül bir çözüm çerçevesi içinde sunulmaktadır. Bu yapı, akran zorbalığını neden-sonuç-çözüm ekseninde, disiplinler arası ve uygulamaya dönük bir yaklaşımla ele almayı amaçlamaktadır.

Bu çalıştay, akran zorbalığını disiplinlerarası bir çerçevede ele almayı ve ortak bir tartışma zemini oluşturmayı amaçlanmıştır. Çalıştay kapsamında zorbalığın ortaya çıkış koşulları, okul ve üniversite ortamlarında nasıl deneyimlendiği, medya ile ilişkisi ve müdahale yaklaşımları ele alınmıştır. Sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, sosyal hizmet ve iletişim alanlarından yararlanarak hem kuramsal hem de uygulamaya dönük bir tartışma yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu sürecin, üniversite içinde farkındalık yaratmasının yanı sıra, gelecekte yapılacak araştırma ve uygulamalara katkı sunması beklenmektedir.

Çalıştayda sunulan görüşler üniversitenin bu alanda yürüteceği toplumsal çalışmalara bir zemin oluşturma amacıyla metin olarak derlenmiştir.

# 1-KURAMSAL VE DİSİPLİNERARASI ÇERÇEVE

## AKRAN ZORBALIĞI ÜZERİNE DİSİPLİNERARASI BİR TARTIŞMA ZEMİNİ

---

Dr. Öğr. Üyesi Gülden DEMİR

İİSBF/Yeni Medya ve İletişim Bölümü (İngilizce)

Akran zorbalığı, çocukluk ve ergenlik döneminde ortaya çıkan ve bireylerin eğitim hayatı, ruh sağlığı ve toplumsal ilişkileri üzerinde kalıcı etkiler bırakan bir sorundur. Uzun süre bireyler arası bir sorun olarak ele alınmış, kişisel özellikler, davranış örüntüleri ve psikolojik yatkınlıklar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, akran zorbalığının içinde ortaya çıktığı sosyal çevre, kurumsal yapı ve kültürel bağlam dikkate alınmadan anlaşılamayacağını açık biçimde göstermektedir. Bu nedenle akran zorbalığı, bireysel davranışlara indirgenemeyecek; sosyal ilişkiler, güç dengeleri ve kurumsal düzenlemelerle birlikte ele alınması gereken bir olgu olarak değerlendirilmelidir.

1993 yılında Psikolog Dan Olweus, literatürde sıkça atıfta bulunulan bir tanımda okul zorbalığını, bir öğrencinin zaman içinde tekrarlayan kasıtlı olumsuz davranışlara maruz kalması, taraflar arasında güç dengesizliği bulunması ve mağdurun kendini savunmakta güçlük çekmesi biçiminde açıklamıştır (Olweus, 1993). Bu tanımları izleyen yıllarda, zorbalığın daha doğru ayırt edilebilmesi amacıyla davranışın kışkırtılmamış ve saldırgan niteliğine (Minton, 2012), algılanan güç dengesizliğine (Gladden vd., 2014) ve dijital ortamları da kapsayacak biçimde siber zorbalığa (Campbell & Bauman, 2018; Volk vd., 2014) vurgu yapan farklı tanımlar önerilmiş, ancak bu çeşitlenmeye rağmen Olweus'un çerçevesi literatürde en yaygın referans noktası olmayı sürdürmüştür (Chang, 2021).

Akran zorbalığı, farklı disiplinlerin katkısıyla ele alınan bir araştırma alanıdır. Psikoloji ve eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar, zorbalığı çoğunlukla bireysel özellikler ve ruh sağlığı sonuçları üzerinden incelemekte, zorbalığa maruz kalan çocuk ve gençlerde kaygı, depresyon, özgüven kaybı ve akademik güçlükler gibi etkileri ortaya koymaktadır (Olweus, 1993; Pişkin, 2005; Kowalski vd., 2014; Gaffney vd., 2021; Alsubaie, 2024). Aynı zamanda zorbalıkta bulunan bireylerin ilerleyen dönemlerde riskli davranışlara daha yatkın olabildiği gösterilmektedir (Aslan & Polat, 2023). Sosyoloji ve sosyal hizmet alanları ise akran zorbalığını, bireysel özelliklerin ötesinde, okul ortamı, güç ilişkileri, grup dinamikleri ve toplumsal eşitsizlikler bağlamında ele almaktadır. Yapılan çalışmalar, zorbalığın bazı gruplar açısından neden daha yaygın yaşandığını ve okul ikliminin bu süreçleri nasıl etkilediğini görünür kılmaktadır (Minton, 2012; Eraslan-Capan & Altun, 2017). Zorbalık tanımlarının kapsayıcılığına yönelik tartışmalar da bu çerçevede önem kazanmakta, özellikle özel eğitim gereksinimi ve engelliliği olan öğrencilerin deneyimlerini dikkate alan kavramsal yaklaşımlara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Badger vd., 2025). Sosyal psikoloji alanındaki çalışmalar, akran zorbalığında tanıkların rolüne odaklanmakta, öğrencilerin çoğu zaman müdahale etmediklerini, ancak uygun müdahalelerle savunucu davranışların artırılabilirliğini göstermektedir (Mauduy vd., 2023). İletişim çalışmaları ve medya araştırmaları ise dijitalleşmenin akran zorbalığı üzerindeki etkilerini özellikle siber zorbalık perspektifinden ele almaktadır (Acar, 2024, Erdur-Baker, 2010; Karadağ & Banar, 2022). Dijital medya ve sosyal ağlar, zorbalığın okul ortamının dışına taşmasına ve çevrimiçi alanlarda sürmesine neden olurken, siber zorbalığı önemli bir araştırma başlığı hâline getirmiştir. Bu çalışmalar, medya okuryazarlığı ve dijital farkındalığın zorbalıkla mücadelede giderek daha merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (OECD, 2025).

Bu bağlamda siber zorbalık, akran zorbalığının dijital iletişim ortamlarında ortaya çıkan ve bu ortamların özgül özellikleriyle şekillenen bir görünümü olarak ele alınmaktadır (Erdur-Baker & Kavşut, 2007; Feinberg & Robey, 2008; Çelik & Tekin, 2024). Siber zorbalık, kasıtlı zarar verme niyetinin dijital araçlar aracılığıyla tekrarlayan biçimde yöneltmesini içermekte, mağdurun kendini savunma kapasitesini sınırlayan asimetrik ilişkiler üzerinden ilerlemektedir (Barlett, 2017).

Dijital ortamların sağladığı anonimlik, mekânsal mesafe ve hızlı dolaşım olanakları, zorbalık davranışlarının daha kolay sergilenmesine ve daha geniş bir kitleye ulaşmasına zemin hazırlamaktadır (Manap, 2022). Bu özellikler, siber zorbalığın deneyimlenme biçimini yüz yüze zorbalıktan ayırmakta, etkilerinin zaman içinde birikmesine ve mağduriyetin sınırlarının belirsizleşmesine neden olmaktadır (Calvete, vd.,2010; Gámez-Guadix, vd. 2014).

Siber zorbalık alanındaki araştırmalar, son yıllarda belirli temalar etrafında yoğunlaşmaktadır. İlk olarak, çevrimiçi ve çevrimdışı zorbalık arasındaki sürekliliğe odaklanan çalışmalar, bu iki biçimin çoğu durumda birbirinden bağımsız süreçler olmadığını ortaya koymaktadır (Alsawalqa, 2021). Araştırmalar, okul ortamında zorbalığa maruz kalan öğrencilerin dijital ortamlarda da benzer risklerle karşılaştığını, çevrim içi zorbalık deneyimlerinin sıklıkla yüz yüze ilişkilerde yaşanan deneyimlere benzerlik gösterdiğini göstermektedir (Barlett & Gentile, 2012; Hinduja & Patchin, 2019). Bu çerçevede, siber zorbalığın akran zorbalığından kopuk bir olgu olarak ele alınmasının analitik açıdan sınırlı kaldığına işaret edildiği görülmektedir.

İkinci bir araştırma hattı, dijital platformların yapısal özelliklerine odaklanmaktadır (Edwards vd., 2020; Philipo, 2024). Algoritmik görünürlük, içeriklerin hızla yayılması ve etkileşim odaklı tasarımlar, zorbalık içeren davranışların dolaşıma girmesini kolaylaştıran unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Philipo, 2024). Beğeni, yorum ve paylaşım gibi pratikler, zorbalık içeren içeriklerin yalnızca üreticileri tarafından değil, tanıklar aracılığıyla da yeniden üretilmesine katkı sunmaktadır. Bu durum, siber zorbalıkta tanıklığın rolünü merkezi bir araştırma konusu hâline getirmiştir.

Üçüncü olarak, siber zorbalığın psiko-sosyal etkilerine odaklanan çalışmalar, dijital ortamda yaşanan zorbalık deneyimlerinin kaygı, yalnızlık, okuldan uzaklaşma ve dijital ortamlardan geri çekilme gibi sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hinduja & Patchin, 2019; Işık & Özdemir, 2019; Manap, 2022). Siber zorbalığın süreklilik kazanabilmesi ve mağdurun güvenli alan algısını zedelemesi, bu etkilerin daha uzun süreli olmasına neden olabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin dijital ortamlar üzerinden kurulması, siber

zorbalığın akran ilişkileri üzerindeki etkisini daha belirgin hâle getirmektedir (Kavurucu & Küçük, 2021).

Son olarak, siber zorbalık araştırmaları dezavantajlı grupların deneyimlerine giderek daha fazla odaklanmaktadır (Badger vd., 2025; Ergin vd., 2021; Touloupis vd., 2025). Engelli öğrenciler, göçmen kökenli çocuklar ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı grupların dijital ortamlarda daha yüksek risk altında olabildiği, bu grupların hem yüz yüze hem de çevrim içi zorbalığa daha açık konumlarda yer aldığı gösterilmektedir. Bu bulgular, siber zorbalığın toplumsal eşitsizliklerle ilişkili bir biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu çerçevede siber zorbalık, akran zorbalığının dijital ortamlarda aldığı özgül biçimlerden biri olarak değerlendirilmekte, okul iklimi, akran ilişkileri ve medya ortamlarının birlikte ele alınmasını gerektiren bir araştırma alanı sunmaktadır (Hinduja & Patchin, 2019). Siber zorbalığa ilişkin bulgular, akran zorbalığıyla mücadelede dijital iletişim ortamlarını dışarıda bırakan yaklaşımların sınırlı kaldığını, politika ve müdahalelerin çevrimiçi deneyimleri dikkate alan bir çerçeveye ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Siddiqui & Schultze-Krumbholz., 2023; Sticca, vd., 2015).

UNESCO (2019) tarafından ilan edilen ve her yıl kasım ayının ilk perşembesinde anılan *Okullarda Şiddet ve Zorbalıkla Mücadele Uluslararası Günü*, akran zorbalığını çocukların eğitim, sağlık ve esenlik haklarıyla ilişkilendirerek özellikle dijital çağda güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulmasının kamusal bir sorumluluk olduğuna dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalar, akran ve siber zorbalığın bireysel davranışlardan çok okul iklimi, yetişkin müdahalesi ve tanıkların tutumlarıyla şekillendiğini, bu nedenle etkili müdahalelerin uzun vadeli ve kurumsal düzeyde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır (DCU Anti-Bullying Centre, t.y.; Türk & Şenyuva, 2021). Akran zorbalığına ilişkin önleyici yaklaşımların önemine dikkat çeken çalışmalardan biri, zorbalığın bireysel davranışlarla sınırlı ele alınmasının yetersiz kaldığını, okul iklimi, kurumsal politikalar ve erken müdahale mekanizmalarının birlikte düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Centers for Disease Control and Prevention, 2019). Ayrıca zorbalıkla mücadelede etkili politikaların geliştirilebilmesi için akran zorbalığının

açık biçimde tanımlanmasının, kapsamının netleştirilmesinin ve kurumsal düzeyde sistematik biçimde izlenmesinin gerekli olduğu, bu çerçevede okulların ve yerel eğitim otoritelerinin sorumluluklarının belirginleştirilmesinin müdahale süreçlerini güçlendirdiği belirtilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention, 2021). WHO/Europe iş birliğiyle 44 ülkede yürütülen *HBSC 2021/2022* araştırması 11, 13 ve 15 yaş grubu gençlerin yaklaşık %11'inin okulda zorbalığa uğradığını ve siber zorbalık oranının yaklaşık %15 civarında olduğunu göstermektedir; kız öğrenciler ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupların daha yüksek risk altında olduğunu ortaya koymaktadır (Cosma vd., 2024). Türkiye'den ise 282 okul ve 9 bin 466 öğrencinin yer aldığı *TIMSS 2023 Ulusal Rapor* Türkiye verileri, okul iklimi ve öğrencilerin deneyimleri gibi bağlamsal faktörler arasında akran zorbalığına ilişkin göstergelerin yer aldığını ortaya koymaktadır. Rapora göre, 4. ve 8. sınıf öğrencileri arasında “ayda bir” ve “haftada bir” biçimde akran zorbalığına maruz kalan öğrenci oranlarının geçtiğimiz döngülere kıyasla belirgin şekilde arttığını göstermektedir. Örneğin, haftada bir kez zorbalığa uğradığını belirten 4. sınıf öğrencilerinin oranı %9'dan %16'ya yükselmiştir. Zorbalık daha çok sözel ve ilişkisel biçimlerde ortaya çıkmakta olup alay etme, lakap takma ve dışlama gibi davranışlar öğrenciler tarafından en sık bildirilen deneyimler arasında yer almaktadır. Fiziksel zorbalık ise daha sınırlı görülmeyle birlikte tamamen ortadan kalkmış değildir (Polat vd., 2024). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde 2000-2024 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelendiği bir çalışmada araştırmaların ağırlıklı olarak nicel yöntemlere dayandığını ve çoğunlukla okul çağındaki çocuklara odaklandığını göstermektedir. İncelenen tezlerde en sık ele alınan temalar arasında siber zorbalık, zorbalığın bireyler üzerindeki psikolojik etkileri ve önleyici müdahale stratejileri öne çıkmaktadır (Ayaz vd., 2025).

Bu bulgular, akran zorbalığıyla mücadelede bireysel davranışlara odaklanan yaklaşımların sınırlı kaldığını göstermektedir (Hinduja & Patchin, 2019; Işık & Özdemir, 2019). Okul temelli politikaların düzenli izleme ve değerlendirme mekanizmalarıyla desteklenmesi, dijital ortamlarda yaşanan deneyimlerin politika çerçevelerine dâhil edilmesi ve medya okuryazarlığına yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması bu bağlamda önem taşımaktadır. Tanıkların

savunucu davranışlar geliştirmesini teşvik eden müdahaleler ve dezavantajlı grupların deneyimlerini dikkate alan kapsayıcı yaklaşımlar, zorbalıkla mücadelede etkili araçlar arasında yer almaktadır. Bu süreçte eğitim, sağlık, sosyal hizmet ve iletişim alanları arasında kurulan iş birlikleri, müdahalelerin sürekliliğini güçlendirebilmektedir.

Medya ortamlarının anonimlik ve mesafe duygusu üretmesi, zorbalık davranışlarının çevrim içi ortamlarda daha kolay ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Hinduja & Patchin, 2019; Suler, 2004). Bu durum, öğretmenler, aileler ve kurumlar açısından müdahaleyi zorlaştırmakta, zorbalık çoğu zaman fark edildiğinde etkilerinin birikmiş olduğu bir aşamada görünür hâle gelmektedir. Akran zorbalığına ilişkin araştırmaların uzun süre bireysel özelliklere ve ruh sağlığı sonuçlarına odaklanmış olması önemli bir birikim sunmakla birlikte, medya ile kurulan ilişkinin bu çerçeveyi genişlettiği görülmektedir. Bazı platformlarda zorbalık davranışlarının daha yaygın olması, bazı içeriklerin dışlamayı olağanlaştırması ve bazı grupların dijital ortamlarda daha kırılgan konumlarda yer alması, farklı disiplinlerin birlikte ele alınması gereken sorular olarak öne çıkmaktadır.

Akran zorbalığı, zorbalığa maruz kalma, zorbalık yapma ve tanık olma gibi farklı rolleri içermektedir. Bu çerçevede zorbalığın tanımlanması, etkileri ve müdahale stratejileri ulusal ve uluslararası literatürde geniş biçimde tartışılmaktadır (IDRA, 2024; Cyberbullying Research Center, 2019; StopBullying.gov, 2025). Bu nedenle akran zorbalığıyla etkili biçimde mücadele edebilmek, konuyu tek bir disiplinin sınırları içinde ele almak yerine farklı alanların bilgi birikimini bir araya getirmeyi gerektirmektedir.

Bu literatür bir arada değerlendirildiğinde, akran zorbalığının bireysel davranışlara indirgenerek açıklanmasının önemli sınırlılıklar içerdiği görülmektedir. Zorbalık, çocukların ve gençlerin içinde buldukları okul ortamı, akran ilişkileri ve daha geniş toplumsal bağlamla yakından ilişkilidir (Serebrennikova vd., 2021). Dijital iletişim ortamlarının gündelik yaşamda artan ağırlığı, bu ilişkilerin kurulma ve sürdürülme biçimlerini etkilemekte, akran zorbalığına ilişkin deneyimlerin ortaya çıkış koşullarını yeniden tanımlamaktadır.

Dijital medya, zorbalığın gerçekleştiği bir mecra olmanın ötesinde, sosyal ilişkilerin düzenlendiği ve normların dolaşıma girdiği bir alan işlevi görmektedir. Sosyal medya platformları ve çevrimiçi etkileşimler, dışlama, alay etme ya da itibarsızlaştırma gibi davranışların daha geniş bir görünürlük kazanmasına imkân tanımaktadır. Bu durum, zorbalık deneyimlerinin okul ortamının dışına taşmasına ve daha uzun süreli etkiler üretmesine zemin hazırlamaktadır. İçeriklerin hızla yayılması, mağduriyetin bireysel düzeyde sınırlı kalmamasına ve sosyal çevre tarafından yeniden üretilmesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda tanıkların konumu da dikkatle ele alınması gereken bir alan olarak öne çıkmaktadır. Dijital ortamlarda tanık olmak, pasif bir gözlem durumunu ifade etmemekte, etkileşim pratikleri üzerinden zorbalığın sürmesine ya da durdurulmasına katkı sunabilmektedir. Beğeni, yorum ve paylaşım gibi gündelik pratikler, zorbalık içeren içeriklerin dolaşımını etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır (Kowalski vd., 2014). Bu nedenle tanıklık, bireysel tutumların yanı sıra platformların sunduğu olanaklar ve sınırlar çerçevesinde şekillenen bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Akran zorbalığıyla mücadeleyle yönelik politika ve müdahalelerin de bu çerçeveyi dikkate alması gerekmektedir. Okul temelli uygulamaların, dijital ortamlarda yaşanan deneyimlerden bağımsız ele alınması, müdahalelerin etkililiğini sınırlayabilmektedir. Medya okuryazarlığı ve dijital farkındalık çalışmaları, öğrencilerle sınırlı tutulmadığında; öğretmenler, aileler ve okul yöneticilerini de kapsadığında, zorbalığın erken aşamada fark edilmesine katkı sunabilmektedir. Bunun yanı sıra, dezavantajlı grupların karşılaştıkları risklerin görünür kılınması, eşitsizliklerin zorbalık deneyimleri üzerindeki etkisini anlamak açısından önem taşımaktadır. Tüm bu literatür ışığında, akran zorbalığının güncel toplumsal koşullar içinde okul, medya ve gündelik ilişkilerin kesişiminde ele alınması gereken bir sorun alanı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Medya ortamlarının bu süreçteki rolü dikkate alındığında, gelecekte yapılacak çalışmaların disiplinler arası bir çerçevede, bağlamsal faktörlere odaklanması önem kazanmaktadır. Bu yönde yapılacak araştırmalar, zorbalıkla mücadeleye yönelik daha gerçekçi ve sürdürülebilir politika ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Acar, N. (2024). Siber zorbalık ve siber mağduriyet özelinde sosyal medya okuryazarlığı yoksunluğu üzerine bir literatür taraması. *TRT Akademi*, 9(20), 252-277.
- Alsawalqa, R. O. (2021). Cyberbullying, social stigma, and self-esteem: The impact of COVID-19 on students from East and Southeast Asia at the University of Jordan. *Heliyon*, 7(4).
- Alsubaie, M. (2024). Systematic literature review: The effects of school bullying on students' academic performance. *Kuwait University Journal*, 18(2), 88-101.
- Aslan, M., & Polat, M. O. (2023). Tüm boyutlarıyla akran zorbalığı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 43-60.
- Ayaz, M. A., Furan, R., Ak, F., Yarış, S., Dağhan, R., Kaya, F., Erol, B., & Yaşar, Ö. (2025). Türkiye'de akran zorbalığı alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 12(4), 409-423.
- Badger, J. R., Nisar, A., Lee, N. W. T., & Romanova, K. (2025). Bullying or counter-connecting? Two inclusive definitions for schools. *Support for Learning*, 40(4), 264-271.
- Barlett, C. P. (2017). From theory to practice: Cyberbullying theory and its application to intervention. *Computers in Human Behavior*, 72, 269-275.
- Barlett, C. P. & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1, 123-135.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Campbell, M. A. & Bauman, S. (2018). *Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices*. Academic Press.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2019). *Preventing bullying*. National Center for Injury Prevention and Control. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/158968>.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2021, February 5). *Anti-Bullying Policies and Enumeration: An infobrief for local education agencies*.

[https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-HE20\\_7300-PURL-gpo221082/pdf/GOVPUB-HE20\\_7300-PURL-gpo221082.pdf](https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-HE20_7300-PURL-gpo221082/pdf/GOVPUB-HE20_7300-PURL-gpo221082.pdf)

- Chang, F. C. (2021). Bullying and cyberbullying: Definitions, characteristics, and prevention. *Journal of School Health, 91*(3), 211-218.
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/376323>.
- Cyberbullying Research Center. (2019). *Cyberbullying identification, prevention, and response*. <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2019.pdf>.
- Çelik, T. & Tekin, Y. (2024). Sosyal medyanın bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine ilişkin bir örnek: Siber zorbalık. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(36), 343-355.
- DCU Anti-Bullying Centre. (t.y.). *About the Anti-Bullying Centre*. Dublin City University. <https://www.dcu.ie/anti-bullying-centre>.
- Edwards, A., Demoll, D., & Edwards, L. (2020, May). Detecting cyberbullying activity across platforms. In *17th International Conference on Information Technology–New Generations (ITNG 2020)* (pp. 45-50). Springer International Publishing.
- Eraslan-Capan, B. & Altun, Z. (2017). Akran zorbalığı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim, 42*(191), 123-142.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society, 12*(1), 109-125.
- Erdur-Baker, Ö. & Kavşut, F. (2007). Cyber bullying: A new face of peer bullying. *Eurasian Journal of Educational Research, 27*, 31-42.
- Ergin, D. A., Akgül, G., & Karaman, N. G. (2021). Ethnic-based cyberbullying: The role of adolescents' and their peers' attitudes towards immigrants. *Turkish Journal of Education, 10*(2), 139-156.

- Feinberg, T. & Robey, N. (2008). Cyberbullying: Whether it happens at school or off-campus, cyberbullying disrupts and affects all aspects of students' lives. *National Association of School Psychologists, 10*(14).
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37-56.
- Gómez-Guadix, M., Villa-George, F., & Calvete, E. (2014). Psychometric properties of the Cyberbullying Questionnaire (CBQ) among Mexican adolescents. *Violence and Victims, 29*(2).
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Centers for Disease Control and Prevention. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence, 18*(3), 333-346.
- Intercultural Development Research Association. (2024). *Literature review: Bullying and harassment in schools* (2nd ed.). <https://www.idra.org/wp-content/uploads/2024/04/Literature-Review-Bullying-and-Harassment-in-Schools-Second-Edition-IDRA-2024.pdf>.
- Işık, B. & Özdemir, N. (2019). How does cyberbullying affect the values of university youth? Its analysis in terms of education and mental health. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences, 6*(1), 405-412.
- Karadağ, F. & Banar, F. S. (2022). Üniversite öğrencilerinin siber zorbalık tutumu ile sosyal medya tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yeni Medya, (12)*, 326-339.
- Kavurucu, Ö., & Küçük, L. (2021). Çağın gelişen sorunu siber zorbalık: Çocuk ve ergenlerde siber zorbalığı önleme. *Medical Research Reports, 4*(3), 50-56.

- Kowalski, R. M., Guimette, G., Schroeder, A. N. & Lattiner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Manap, A. (2022). A bibliometric analysis of cyberbullying research in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 461-472.
- Mauduy, M., Bagneux, V., & Sénémeaud, C. (2023). Fostering victim-defending behaviors among school bullying witnesses. *Social Psychology of Education*, 26(1), 263-274.
- Minton, S. J. (2012). *Bullying in schools: A social phenomenon*. Peter Lang.
- OECD. (2025). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- Philipo, A. G., Sarwatt, D. S., Ding, J., Daneshmand, M. & Ning, H. (2024). *Cyberbullying detection: Exploring datasets, technologies, and approaches on social media platforms*. ACM Computing Surveys.
- Pişkin, M. (2005). Öğrenciler arasında zorbalık: Tanımı, sıklığı ve okul psikolojik danışmanlarının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 525-562.
- Polat, M. K., Kartal, T., & Gamze. (2024). *TIMSS 2023: National report Türkiye*. IEA. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-12/TIMSS2023-National-Report-T%C3%BCrkiye.pdf>.
- Serebrennikova, A. V., Kyrychenko, T. M., Leonov, B. D., Shablysty, V. V., & Chenshova, N. V. (2021). Cyberbullying as a way of causing suicide in the digital age. *Medicine and Law*, 40(4), 449-470.
- Siddiqui, S., & Schultze-Krumbholz. (2023). A successful and emerging cyberbullying prevention programs: A narrative review of seventeen interventions applied worldwide. *Societies*, 13(9).
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B. E., Nocentini, A., & McGuckin, C. (2015). The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, 5(2), 515-536.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.

- Touloupis, T., Andreou, E., & Chasapis, D. (2025). Relations among perceived school context-related factors, cyberbullying, and school adjustment: An examination between native and immigrant students in elementary and secondary education. *Social Psychology of Education, 28*.
- Türk, B., & Şenyuva, G. (2021). Şiddet sarmalı içinden siber zorbalık: Bir gözden geçirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10)*, 462-479.
- U.S. Department of Health & Human Services. (2025). *Effects of bullying*. StopBullying.gov. <https://www.stopbullying.gov/bullying/effects>.
- UNESCO. (2019). *International Day against Violence and Bullying at School, including Cyberbullying*. <https://www.unesco.org/en/days/against-school-violence-and-bullying?hub=79846>.
- Volk, A. A., Dane, A. V. & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327-343.

## 2-DURUM ANALİZİ VE YAYGINLIK

### VERİLERLE AKRAN ZORBALIĞI

---

Prof. Dr. Gülçin TAŞKIRAN

İİSBF/Sosyal Hizmet Bölümü

Akran zorbalığı (peer bullying), okul ortamında benzer yaş ve statüdeki öğrenciler arasında tekrarlanan, kasıtlı ve güç dengesizliğine dayalı olumsuz davranışları ifade eden, yalnızca doğrudan fiziksel saldırılarla sınırlı olmayan, çok boyutlu bir olgu olarak tanımlanan bir kavramdır (Olweus, 1993; UNESCO, 2019). Bu çerçevede akran zorbalığı; fiziksel zorbalık (itme, vurma, tehdit), sözel zorbalık (alay etme, lakap takma, aşağılayıcı dil kullanımı), ilişkisel/sosyal zorbalık (dışlama, dedikodu yayma, sosyal izolasyon) ve psikolojik baskı biçimlerini kapsamakta; dijital iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirilen siber zorbalık ise bu davranışların okul ortamı dışına taşan ancak okul yaşantısıyla doğrudan ilişkili bir alt boyutu olarak değerlendirilmektedir. Kavram, psiko-sosyal gelişim araştırmalarında yaygın olarak okul temelli “akran zorbalığı (school-based peer bullying)” bağlamında ele alınmakta ve çocuklar ile ergenlerin okul yaşantısındaki deneyimlerine odaklanmaktadır (Olweus, 1993; UNESCO, 2019; UNICEF, 2023). Bu yaklaşım, zorbalığı tekil bir davranış biçimi olarak değil, okul iklimi, akran ilişkileri ve dijital çevreyle etkileşim içinde şekillenen çok katmanlı bir sosyal süreç olarak ele almayı mümkün kılmaktadır.

Uluslararası ve ulusal veriler birlikte değerlendirildiğinde, akran zorbalığının çocukluk ve ergenlik döneminde yaygın, süreklilik gösteren ve çok boyutlu sonuçlar doğuran bir olgu olduğu görülmektedir. Okul ortamında yaşanan akran zorbalığı deneyimleri, çocukların psikososyal iyi oluşunu ve eğitim süreçlerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, akran zorbalığına ilişkin veri temelli bulgular, önleyici ve müdahale edici eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önemli bir dayanak oluşturmaktadır (UNESCO, 2019; UNICEF, 2023).

Ayrıca okul yıllarında akran zorbalığına maruz kalma, küresel ölçekte ciddi bir halk sağlığı sorunu olup zorbalık yaşayan ergenlerde fiziksel, bilişsel ve ruh sağlığı sorunları açısından artmış bir risk söz konusudur. Özellikle depresyon, anksiyete ve intihar eğilimlerinin daha yüksek oranlarda görüldüğü belirtilmektedir. Zorbalığa maruz kalan ergenlerin ayrıca akademik başarılarında sorun yaşama olasılıkları daha yüksektir ve bu durum hem birey hem de ailesi açısından uzun vadeli ekonomik sonuçlar doğurma riskini artırmaktadır (Biswas vd., 2020; Moore vd., 2017). Akran zorbalığına maruz kalmanın yarattığı akademik başarı kayıpları yalnızca bireysel bir başarısızlık değil, aynı zamanda toplumsal huzuru tehdit eden ve uzun vadede nitelikli insan kaynağı kaybı ile ülke ekonomisine yapısal yükler getiren çok boyutlu bir sorundur. Bu sebeple, zorbalık karşıtı müdahale programlarına ayrılan kaynakların bir gider değil, hem toplumun ruh sağlığını hem de gelecekteki ekonomik refahını korumaya yönelik hayati ve stratejik bir yatırım olduğu görülmektedir.

### **Türkiye Akran Zorbalığı Verilerinin Neresinde?**

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization) iş birliğiyle 47 ülkede yürütülen *Okul Çağı Çocuklarında Sağlık Davranışı (Health Behaviour in School-aged Children-HBSC)* araştırmasının (2021/22 anket dönemi) *Zorbalık ve Siber Zorbalık* raporuna göre, genel eğilimler akran zorbalığının çok yaygın ve çok boyutlu bir sorun olduğunu göstermektedir (WHO, 2024). Rapor bulgularına göre, HBSC'ye katılan ülkelerin ortalamasında öğrencilerin yaklaşık %10-11'i okul ortamında ayda en az birkaç kez zorbalığa maruz kaldığını, yaklaşık %5-6'sı ise başkalarına zorbalık yaptığını bildirmektedir. Yüz yüze zorbalıkta uzun dönemli eğilimler bazı ülkelerde durağanlaşma veya sınırlı düşüşe işaret etse de siber zorbalık belirgin bir risk alanı olarak öne çıkmaktadır. 11-13 ve 15 yaş grubuna uygulanan anketlerin 2021/22 verilerine göre, 47 ülke ortalamasında öğrencilerin yaklaşık %15'i yaşamlarında en az bir kez siber zorbalığa maruz kaldığını ifade etmektedir. Dijital ortamdaki bu artışın fiziksel okul ortamındaki zorbalıkla güçlü bir korelasyon içinde olduğu ve siber alanın geleneksel zorbalığın etkisini okul saatleri dışına taşıyarak mağduriyeti süreklileştirdiği görülmektedir.

UNICEF'in düzenli olarak güncellediği zorbalık haritasında Türkiye verileri incelendiğinde, Türkiye'den alınan son HSBC anketinin 2017/2018 dönemine ait olduğu ve ilgili dönem için akran zorbalığı oranının %36 olduğu görülmektedir. Bu oran dünya genelindeki akran zorbalığı verilerinin oldukça üstündedir.

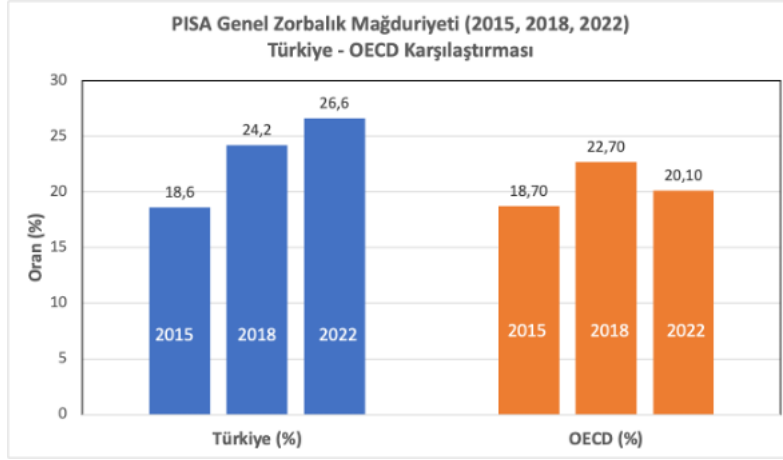
UNESCO'nun *Rakamların Ardı: Okul Şiddeti ve Akran Zorbalığına Son Vermek (Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying)* başlıklı raporu hem HSBC anketleri hem de *Küresel Okul Temelli Öğrenci Sağlığı Araştırması (Global School-based Student Health Survey; GSHS)* verilerini birleştiren, uluslararası düzeyde akran zorbalığına dair en kapsamlı ve güncel verileri sunan kaynaklardan biridir. Rapor, dünya genelinde her 3 çocuktan birinin zorbalığa uğradığını, bunun sadece bireysel bir sorun değil; akademik başarıyı, ruh sağlığını ve toplumsal huzuru tehdit eden yapısal bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Fiziksel zorbalık hala en yaygın tür olsa da dijitalleşme ile siber zorbalığın ve dışlama temelli psikolojik zorbalığın gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda yükselişe geçtiğini kanıtlar niteliktedir (UNESCO, 2019). UNESCO'nun 144 ülkeden veri toplayarak yayımladığı rapor, Türkiye'deki verilerin küresel bir krizin parçası olduğunu göstermektedir.

Bu küresel çerçeve içerisinde Türkiye'nin konumunu daha sağlıklı değerlendirebilmek için, ülkeye özgü ve karşılaştırılabilir veri setlerine bakmak gerekmektedir. PISA<sup>1</sup>, OECD ve partner ülkelerden kapsamlı veri toplayan ve akran zorbalığı için takip edilebilir bir veri sunan araştırmalardan biridir. Türkiye 2003 yılından itibaren PISA anketlerine katılmıştır. Ancak 2015 öncesindeki anketler genel okul iklimine odaklanırken, 2015 ve sonrası veriler sözel, fiziksel, sosyal dışlanma ve dedikodu yayma gibi 6 farklı zorbalık türünü ayda en az birkaç kez tekrarlanma sıklığına bağlı ölçen daha hassas bir metodolojiye dayanmaktadır. Bu nedenle, 2015 sonrası gözlenen değişimler, sadece bir algı değişikliğini değil, somut ve ölçülebilir akran baskısını temsil etmektedir. PISA araştırmalarında

---

<sup>1</sup> PISA olarak kısaltılan *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)* adında *Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD)* tarafından 1997'de geliştirilen uygulama uluslararası çapta üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerin başarısını sınamaktadır.

2015 yılı, öğrenci bildirimi temelli zorbalık ölçümüne geçilen bir metodolojik dönüm noktası olarak kabul edilmektedir.



**Kaynak:** OECD, PISA 2022 Database

Sağlıklı bir karşılaştırma yapabilmek için OECD-Türkiye kıyaslamasını 2015, 2018 ve 2022 anket döngüleri üzerinden yürütmek mümkündür. Türkiye'de 2015 yılında OECD ortalamasıyla paralel seyreden zorbalık oranları, her geçen döngüde artış göstererek 2022 yılında %26,6 ile her dört öğrenciden birinin zorbalığa maruz kaldığı kritik bir noktaya ulaşmıştır. 2022 verilerine göre, bu oran erkek çocuklarda %28, kız çocuklarda ise %25 olarak kaydedilmiştir. Aynı dönemde akran zorbalığı verilerinde OECD ortalaması %20,1 olarak kaydedilmiştir. Bu oran erkek çocuklarında %22, kız çocukların ise %19 olarak belirtilmektedir. Verilerdeki bu cinsiyet dağılımı, zorbalığın uygulanış biçimindeki farklılıkları da doğrulamaktadır: PISA bulguları, erkek öğrencilerin daha çok fiziksel zorbalığa (itilme, dövülme, tehdit) maruz kaldığını, kız öğrencilerin ise daha çok ilişkisel zorbalık (dedikodu yayılması, sosyal olarak dışlanma) deneyimlediğine işaret etmektedir. Bu durum, müdahale stratejilerinin sadece genel oranlara değil, zorbalığın cinsiyete bağlı değişen niteliğine de odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır<sup>2</sup>. PISA 2022 verilerine göre, OECD ülkeleri genelinde öğrencilerin %20'sinin zorbalığa maruz kaldığı düzey, OECD ve

<sup>2</sup> Bu oranlar; fiziksel şiddet, sözel taciz (alay edilme), dışlanma ve dedikodu yayılması gibi unsurları içeren ayda en az birkaç kez maruz kalınan genel zorbalık indeksini temsil eder.

UNESCO raporlarında okul iklimi açısından kritik bir eşik olarak değerlendirilmektedir. Türkiye ise %27'lik oranla riskli grupta yer almaktadır.

PISA 2022 verilerinde zorbalığa maruz kalma oranının en düşük olduğu Güney Kore (%9), Japonya (%11), Tayvan (%12) ve İskandinav ülkelerinde (Norveç, Estonya %12-14 bandı) zorbalık karşıtı müdahale programları (örneğin Finlandiya'nın KiVa modeli) müfredatın ayrılmaz bir parçasıdır. Zorbalığa maruz kalma oranının en yüksek olduğu ülkeler ise Filipinler (%48), Brunei (%43) ve bazı Güneydoğu Asya ülkeleri listenin başında yer almaktadır.

TÜİK'in *Türkiye'deki Çocuklar 2024* verilerine göre, Türkiye genelinde 6-17 yaş grubundaki çocukların %13,8'i ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kaldığını belirtmiştir. Zorbalığa uğrama oranı kız çocuklarında %14,2, erkek çocuklarında ise %13,4 olarak ölçülmüştür. En yaygın türlerin başında alay edilmesi, dışlanma ve hakkında dedikodu çıkarılması gelmektedir.

PISA ve TÜİK veri setleri birbirinin alternatifi değil, akut ve kronik mağduriyeti gösteren tamamlayıcı veriler olarak okunmalıdır. Okul ortamında, anonim ve davranış temelli sorularla uygulanan PISA, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissederek yaşadıkları mağduriyeti daha açık biçimde ifade etmelerine olanak tanırken, hane ortamında, yani ebeveyn varlığı altında yürütülen TÜİK anketleri sosyal onay baskısı nedeniyle daha sınırlı bir beyana yol açmaktadır. Buna ek olarak, PISA 2022'de zorbalık son 12 ayda ve ayda birkaç kez veya daha sık yaşanan davranışlar üzerinden ölçülürken, TÜİK 2024 verileri son 30 günde yaşanan zorbalığı esas almaktadır. Bu çerçevede, PISA 2022 (%27) ile TÜİK 2024 (%13,8) arasındaki yaklaşık 14 puanlık fark, yalnızca zaman penceresindeki farklılığı değil, aynı zamanda mekânsal ve psikolojik güvenlik koşullarının Türkiye'de akran zorbalığının önemli bir bölümünü gizli mağduriyet olarak görünmez kıldığını ortaya koymaktadır.

TÜİK ve PISA verilerinde kız ve erkek çocuklar arasındaki zorbalığa maruz kalma oranlarının farklı görünmesi de, ölçüm bağlamı, zaman penceresi ve yakalanan zorbalık türlerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Hanehalkı temelli ve son 30 gün esas alınarak yürütülen TÜİK araştırmalarında, kız çocuklarının daha sık maruz kaldığı ilişkisel ve psikolojik zorbalık biçimleri (alay edilme,

dışlanma, dedikodu) daha görünür hâle gelmektedir. Buna karşılık, okul ortamında anonim olarak uygulanan ve son 12 ayda ayda birkaç kez veya daha sık yaşanan zorbalığı esas alan PISA araştırmalarında, erkek çocuklarının daha yaygın maruz kaldığı fiziksel zorbalık biçimleri daha yüksek oranlarla raporlanmaktadır. Bu durum, veriler arasında bir çelişkiye değil, zorbalığın cinsiyete göre farklı biçimlerde deneyimlenmesine ve ölçüm araçlarının bu farklılığı farklı düzeylerde yakalamasına işaret etmektedir.

Akran zorbalığının eğitim hayatının erken evrelerindeki seyrini anlamak açısından, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement; IEA) tarafından dört yıllık döngülerle yürütülen *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study; TIMSS)* verileri kritik bir gösterge sunmaktadır. PISA'nın 15 yaş odağına karşılık TIMSS, 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil, aynı zamanda "okul disiplini ve güvenliği" bağlamında zorbalık deneyimlerini haftalık, aylık veya hiç yaşanmama sıklıkları üzerinden değerlendirmektedir. TIMSS 2019 bulguları, zorbalık davranışlarının küresel ölçekte ilkökul 4. sınıf düzeyinde görünür hâle geldiğini, Türkiye'de ise 4. sınıf öğrencilerinin önemli bir bölümünün haftalık ve aylık sıklıkta zorbalık deneyimi yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu erken dönem deneyimlerin, PISA 2022'de Türkiye için saptanan %27'lik kronik mağduriyet oranı ve zorbalıkla ilişkili akademik başarı kayıplarının yapısal arka planını oluşturduğu söylenebilir. Okul güvenliği göstergelerinde üst sıralarda yer alan ülkelerde zorbalık oranlarının düşüklüğü ile akademik başarı arasındaki ilişki dikkate alındığında, Türkiye'de müdahale stratejilerinin ortaokuldan ilkökul düzeyine çekilmesi ve okul aidiyetinin veriye dayalı politikalarla güçlendirilmesi bilimsel açıdan güçlü bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda sunulan çok kaynaklı veriler, Türkiye'de akran zorbalığının bireysel vakalardan öte, erken yaşlardan itibaren biriken ve eğitim sisteminin tüm kademelerine yayılan yapısal bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

## Müdahale Stratejileri

Akran zorbalığıyla mücadelede görece başarılı sonuçlar elde eden ülkelerin (Güney Kore, Japonya, Estonya) ortak paydasını oluşturan “bütüncül okul yaklaşımı (whole-school approach)” çerçevesinde, Türkiye için aşağıdaki politika ve müdahale adımlarının birlikte ve eşgüdümlü biçimde hayata geçirilmesi önerilmektedir:

- Ulusal İzleme ve Raporlama: e-Okul sistemiyle entegre, öğrencilerin ve öğretmenlerin vakaları anonim ve gizli biçimde bildirebildiği bir *Ulusal Zorbalık İzleme Ağı* kurulmalıdır. Zorbalık göstergeleri, eğitim yönetim bilgi sistemlerine düzenli olarak entegre edilmeli; böylece okul, il ve bölge düzeyinde erken uyarı ve risk haritaları oluşturulmalıdır.
- Müfredat Reformu: Empati, duygusal farkındalık, çatışma çözme, akran ilişkileri ve dijital etik becerileri, yalnızca seçmeli etkinlikler değil, ilkokuldan itibaren zorunlu müfredatın çekirdek bileşenleri hâline getirilmelidir. Bu içerikler ölçülebilir kazanımlar ve uygulamalı etkinliklerle desteklenmelidir.
- Öğretmen ve Veli Eğitimi: Öğretmenlere yalnızca disiplin uygulayıcı rolü değil, akran arabuluculuğu, erken risk tanıma ve sınıf içi psiko-sosyal müdahale yetkinlikleri kazandırılmalıdır. Veli eğitimleri ise tek seferlik seminerler yerine, zorunlu, periyodik ve izlenebilir bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- Mağdur Destek ve Rehabilitasyon Mekanizmaları: Zorbalığa maruz kalan çocuklar için okul temelli psiko-sosyal destek, kısa süreli müdahalelerin ötesine geçerek rehabilitasyon ve izleme boyutunu içermelidir. Okul rehberlik servisleri, çocuk psikiyatrisi ve sosyal hizmet birimleriyle bağlantılı çalışmalı, mağdurların akademik, duygusal ve sosyal iyilik hâlleri belirli aralıklarla izlenmelidir. Bu destekler, yalnızca mağduru değil, zorbalık yapan öğrenciyi de kapsayan onarıcı yaklaşımlarla yapılandırılmalıdır.
- Klinik Entegrasyon: Millî Eğitim Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı arasında veri paylaşımı ve yönlendirme protokolleri oluşturularak, yüksek riskli okullar

ve bölgeler için hedeflenmiş psiko-sosyal destek paketleri tanımlanmalıdır. Böylece okul temelli sorunlar, klinik düzeyde destekle bütünleştirilmiş olur.

- Pilot Okul ve Üniversite İş Birliği Modelleri: Seçilmiş pilot okullarda, üniversitelerin sosyal hizmet, psikoloji, rehberlik ve çocuk gelişimi bölümleriyle iş birliği içinde uygulamalı zorbalık önleme ve müdahale programları yürütülmelidir. Bu pilot çalışmalar hem kanıta dayalı politika üretimine katkı sağlayacak hem de üniversite öğrencileri için uygulama ve saha deneyimi alanı yaratacaktır. Başarılı pilot modellerin kademeli olarak yaygınlaştırılması hedeflenmelidir.
- Yasal ve Kurumsal Kararlılık: Okul mevzuatında zorbalık açık ve bağlayıcı biçimde tanımlanmalı, görmezden gelme veya bireysel inisiyatife bırakma anlayışının yerine, kurumsal sorumluluğu esas alan net bir idarî duruş benimsenmelidir. Okul yönetimlerinin müdahale yükümlülükleri açık biçimde tanımlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., David de Vries, T., Baxter, J. & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World J Psychiatry*, 7(1), 60-76.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During- and Post-Pandemic*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-ii\\_222a5ef6/a97db61c-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-ii_222a5ef6/a97db61c-en.pdf).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Blackwell Publishing.
- TIMSS. (2019). *Countries' Mathematics & Science Achievement*. <https://timss2019.org/reports/>.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2024). *Türkiye'deki çocuklar 2024 istatistiklerine bakış*.

[https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye\\_Cocuk\\_2024TR.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye_Cocuk_2024TR.pdf).

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>.

UNICEF. (2023). *Bullying*. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/bullying/>.

WHO. (2024). *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey: Volume 2*.

<https://www.hbsc.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-social-contexts-in-europe-central-asia-and-canada-volume-7/>.

# 3-KLİNİK VE RUH SAĞLIĞI BOYUTU

## PSİKİYATRİK YÖNLERİYLE AKRAN ZORBALIĞI

---

Prof. Dr. Nermin GÜNDÜZ

Tıp Fakültesi/Dahili Tıp Bilimleri Bölümü

(Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı)

Zorbalık, kasıtlı olarak zarar verme amacı taşıyan, tekrarlayıcı nitelikte olan ve taraflar arasında güç dengesizliğinin (fiziksel, sosyal veya sayısal) bulunduğu bir saldırganlık türüdür. Akran zorbalığı, ne yazık ki sadece bir çocukluk dönemi şakalaşması veya büyümenin doğal bir parçası değildir. Psikiyatri perspektifinden bakıldığında, akran zorbalığı ciddi, potansiyel olarak travmatik ve uzun vadeli etkileri olan bir halk sağlığı sorunudur. Akran zorbalığı, depresyon, anksiyete, intihar eğilimi ve genel iyilik hali üzerinde güçlü ve uzun süreli psikiyatrik sonuçlara yol açar (Ajibewa vd., 2025).

### **Mağdur (Kurban) Açısından Psikiyatrik Boyutlar**

Zorbalığa uğrayan çocuklar, psikiyatrik sorunlar geliştirme açısından en yüksek risk grubundadır. Etkiler, akut (hemen ortaya çıkan) ve kronik (yıllara yayılan) olabilir. Çocukluk/ergenlik döneminde mağduriyet, önceki sorunlar ve ailevi olumsuzluklar kontrol edildikten sonra bile, erken yetişkinliğe kadar majör depresyon, anksiyete bozuklukları, kendine zarar verme ve intihar eğilimi riskinin daha yüksek olduğunu öngörmektedir. Zorbalığa maruz kalmayla bağlantılı spesifik bozukluklar arasında panik atak, yaygın anksiyete, agorafobi ve depresyon yer almaktadır. Bunula birlikte meta-analitik ve kohort çalışmaları, zorbalığa maruz kalan gençlerde depresyon, intihar dışı kendine zarar verme, intihar düşüncesi ve intihar girişimleri olasılığının yaklaşık 2 kat daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ergenliğin başlarında yaşanan mağduriyet, 8 yıl sonrasına kadar daha yüksek depresif belirtiler, kaygı, daha düşük yaşam memnuniyeti, öz saygı, beden imajı ve okul bağlılığı ile ilişkilidir (Jantzer vd., 2022; Moore vd., 2017; Sigurdson vd., 2015).

### **1-Anksiyete Bozuklukları (Kaygı Bozuklukları)**

Çocuk, başkaları tarafından yargılanacağı veya aşağılanacağı korkusuyla sosyal ortamlardan kaçınmaya başlar. Sürekli bir endişe hali, diken üstünde olma hissi ve gelecekteki zorbalık olaylarına dair bir beklenti anksiyetesi gelişir. Okul, güvenli bir öğrenme ortamı olmaktan çıkar ve çocuğun gözünde bir tehdit alanı hâline gelir. Bu yoğun kaygı nedeniyle çocuk, okula gitmek istemez (Moore vd., 2017; Sigurdson vd., 2015).

### **2-Depresif Bozukluklar**

Zorbalık, çocuğun benlik saygısını yerle bir eder. Kendini değersiz, sevilmeyen ve yetersiz hissetmeye başlar. Bu durum majör depresyona yol açabilir. Çaresizlik ve umutsuzluk hisleri hakimdir (Jantzer vd., 2022).

### **3-Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)**

Özellikle şiddetli fiziksel veya ağır duygusal zorbalık vakalarında, mağdurlar TSSB belirtileri gösterebilir. Örneğin, olayı tekrar tekrar yaşama (flashbackler), zorbalığı hatırlatan yerlerden (örn. okul tuvaleti, belirli koridorlar) kaçınma, aşırı irkilme ve tetikte olma hali (Sigurdson vd., 2015).

### **4-Somatizasyon (Bedenselleştirme)**

Psikolojik acı, fiziksel belirtilerle dışa vurulur. Açıklanamayan karın ağrıları, baş ağrıları, mide bulantıları sık görülür. Bu genellikle çocuğun okula gitmemek için kullandığı bir *bahane* değil, yaşadığı stresin gerçek bir fiziksel yansımasıdır (Sigurdson vd., 2015).

### **5-İntihar Düşünceleri ve Kendine Zarar Verme (Self-Mutilasyon)**

Bu, en kritik psikiyatrik acil durumdur. Acı o kadar dayanılmaz ve kaçış o kadar imkânsız görünür ki, çocuk tek çıkış yolu olarak intiharı düşünebilir. Kesme, yakma gibi kendine zarar verme davranışları ise genellikle yoğun duygusal acıyı fiziksel acıyla bastırma girişimidir (Moore vd., 2017).

## **Zorba (Saldırgan) Açısından Psikiyatrik ve Psiko-sosyal Boyutlar**

Zorbalık yapan çocukları sadece “kötü çocuklar” olarak etiketlemek klinik açıdan yanlıştır. Onların da genellikle altta yatan psikiyatrik veya psiko-sosyal sorunları vardır.

### ***1-Dışsallaştırma Bozuklukları***

Dışsallaştırma bozuklukları, bireyin içsel çatışmalarını dış dünyaya yansıttığı ve başkalarıyla olan ilişkilerinde sıkıntılar yaşadığı durumları ifade eder. Bu bozukluklar arasında iki önemli tanı şunlardır:

- Davranım Bozukluğu: Kuralları sürekli ihlal etme, başkalarının haklarına saygı duymama, saldırganlık ve empati yoksunluğu ile karakterizedir. Bu bozukluk, kişinin toplumla uyum sağlamasında ciddi güçlükler yaşamasına yol açar. Ayrıca davranım bozukluğu, yetişkinlikteki anti-sosyal kişilik bozukluğunun bir öncüsü olarak kabul edilir.
- Karşıt Olma Karşı Gelme Bozukluğu (KOKGB): Otorite figürlerine karşı sürekli bir direnç, öfke ve huysuzluk haliyle tanımlanır. Bu çocuklar, otoriteye karşı sürekli bir karşıtlık gösterir, kuralları çiğner ve çevreleriyle sık sık çatışma yaşarlar. Bu bozukluk, kişinin sosyal ilişkilerinde ve akademik hayatında zorluklar yaşamasına sebep olabilir.

### ***2-Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)***

DEHB'nin özellikle “dürtüsellik (impulsivite)” bileşeni baskın olan çocuklar, sonuçlarını düşünmeden hareket ettikleri için zorbalık davranışlarına daha yatkın olabilirler. Dürtü kontrolündeki zayıflık, sosyal ipuçlarını yanlış yorumlamalarına ve saldırganlaşmalarına neden olabilir (Ajibewa vd., 2025).

### ***3-Empati Yoksunluğu***

Zorbaların önemli bir kısmında, başkasının acısını hissetme yeteneği (duygusal empati) düşüktür. Kurbanın üzüntüsü veya korkusu onlarda bir durdurma mekanizmasını tetiklemez, aksine bazen güç hissini pekiştirir.

#### **4-Madde Kullanımı Riski**

Zorba davranışlar sergileyen ergenlerin, sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanımına başlama yaşları daha erkendir ve riskleri daha yüksektir.

#### **Hem Zorba Hem Mağdur Grubu**

Bu grup hem başkaları tarafından zorbalığa uğrayan hem de başkalarına zorbalık yapan çocuklardan oluşur ve klinik açıdan en ağır tabloyu sergiler. Hem mağduriyetin getirdiği depresyon ve anksiyete gibi psikolojik yükleri hem de zorbalık yapmanın yol açtığı dürtüsellik ve davranış sorunlarını taşırlar, bu da onları yüksek psikopatoloji riski altında bırakır. Duygusal olarak, duygularını yönetmekte zorlanırlar, kolayca provoke olurlar ve tepkileri genellikle orantısızdır. Sosyal becerileri de en zayıf olan grup olduklarından, akranları tarafından en çok dışlananlar genellikle onlardır. Bu çocuklar, karmaşık psikolojik ve sosyal zorluklarla karşı karşıya kalırlar (Sigurdson vd., 2015).

#### **Yetişkinliğe Uzanan Uzun Vadeli Etkiler**

Çocuklukta yaşanan zorbalığın etkileri, okul bahçesinde sınırlı kalmaz, yetişkinlik yaşamına da derin izler bırakır. Mağdurlar, bu travmaların ardından kronik depresyon, düşük benlik saygısı, ilişkilerde güven sorunları gibi zorluklarla karşılaşabilir ve borderline (sınırdan) ya da çekingen kişilik özellikleri geliştirme riski artar. Öte yandan, zorbalık yapan çocuklar da anti-sosyal kişilik bozukluğu, suça karışma, aile içi şiddet uygulama ve iş hayatında istikrarsızlık gibi risklerle karşılaşabilirler (Ajibewa vd., 2025; Jantzer vd., 2022; Moore vd. 2017; Sigurdson vd. 2015).

#### **KAYNAKÇA**

- Ajibewa, T. A., Kershaw, K. N., Carnethon, M. R., Heard-Garris, N. J., Beach, L. B. & Allen, N. B. (2025). Peer bullying victimization, psychological distress, and the protective role of school connectedness among adolescents. *BMC Public Health*, 25, Article 2763.
- Jantzer, V., Ossa, F. C., Eppelmann, L., Parzer, P., Resch, F. & Kaess, M. (2022). Under the skin: Does psychiatric outcome of bullying victimization in school persist

over time? A prospective intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(6), 646-654.

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76.

Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S. & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9, Article 42.

## 4-PSİKOLOJİK MEKANİZMALAR

### AKRAN ZORBALIĞI VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ

---

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah ERTEKİN

İİSBF/Psikoloji Bölümü

Günümüzde yapılan araştırmalar, akran zorbalığının yalnızca davranışsal bir problem olmadığını, aynı zamanda duygusal, bilişsel ve sosyal boyutları olan karmaşık bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Olweus'a (1993) göre, akran zorbalığı, bir öğrencinin kendisini savunmakta zorlanan başka bir öğrenciye karşı kasıtlı, tekrarlayıcı ve güç dengesizliğine dayalı olarak uyguladığı olumsuz davranışlar bütünüdür. Totan'a (2014) göre, kasıt, davranışın bilinçli olarak gerçekleştirildiği ve zarar verme amacı taşıdığı bir durumu ifade eder. Süreklilik, bu davranışın tek seferlik bir çatışma olmanın ötesinde, sürekli olarak tekrarlanan bir süreç olduğunu belirtir. Güç dengesizliği ise fizikî güç, sosyal statü ya da psikolojik üstünlük gibi faktörlerle ortaya çıkar.

Tam bu noktada duygu düzenleme becerileri, akran zorbalığını anlamada ve önlemede kilit bir rol üstlenmektedir. Duygularını tanıyamayan, yönetemeyen ya da uygun şekilde ifade edemeyen çocuklar ya zorbalığa maruz kalma ya da zorba davranışlar sergileme açısından daha yüksek risk altında bulunmaktadır. Duygu düzenleme, bireyin yaşadığı duyguları bastırmak değil, onları fark etmek, anlamlandırmak ve duruma uygun biçimde yönetebilme kapasitesidir.

#### **Akran Zorbalığı ile Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişki**

Arslan (2018), duygu düzenleme güçlüğüne bireyin duygularını tanıma, anlama ve yönetme süreçlerinde yaşadığı yetersizlikler olarak ele almakta, bu güçlüğü okul zorbalığı ve psikolojik uyum sorunlarıyla yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öte yandan zorba davranışlar sergileyen çocukların da duygu düzenleme açısından ciddi güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Özellikle öfke kontrolü, empati kurma ve hayal kırıklığına tolerans becerileri zayıf olan

çocukların, akranlarına karşı saldırgan davranışlar göstermeye daha yatkın oldukları saptanmıştır (Robertson, Daffern & Bucks, 2012).

## **Duygu Düzenleme Stratejileri**

Duygu düzenleme stratejileri “uyumlu” ve “uyumsuz” olarak ikiye ayrılmaktadır. Uyumlu duygu düzenleme stratejilerine örnek olarak “bilişsel yeniden yapılandırma” ve “problem odaklı baş etmeyi”; uyumsuz duygu düzenleme stratejilerine ise “duyguları bastırma” ve “ruminasyon”u örnek verebiliriz (Gross , 2001).

### ***1-Uyumlu Duygu Düzenleme Stratejileri***

- **Bilişsel Yeniden Yapılandırma:** Bu strateji, yaşanan bir durumu farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeyi içerir. Örneğin, bir çocuğun zorbalığa maruz kaldığında “ben değersizim” yerine “onun davranışı benim değerimi belirlemez diyebilmesi”, güçlü bir duygu düzenleme becerisidir. Araştırmalar, bilişsel yeniden yapılandırmanın depresyon ve kaygıyı azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Gross, 2001). Akran zorbalığı bağlamında bu strateji, mağdur çocukların yaşanan olayı kişisel bir yetersizlik olarak algılamasını engelleyerek benlik saygısını koruyucu bir işlev görmektedir (Totan, 2014).
- **Problem Odaklı Baş Etme:** Problem odaklı baş etme, bireyin olumsuz duygulara yol açan durumu değiştirmeye yönelik aktif çabalarını ifade eder. Bu strateji, yalnızca duygunun değil, duyguyu tetikleyen koşulların da ele alınmasını sağlar. Zorbalıkla mücadelede problem odaklı baş etme; yetişkinlerden yardım isteme, güvenli sosyal destek ağları oluşturma ve okul yönetimiyle iletişime geçme gibi davranışları kapsar. Bu stratejiyi kullanan çocukların, zorbalığın psikolojik etkilerinden daha az etkilendiği bildirilmiştir (Arslan, 2014).

### ***2-Uyumsuz Duygu Düzenleme Stratejileri***

- **Duyguları Bastırma:** Gross (2001) bastırmayı duygu düzenleme stratejilerinden biri olarak tanımlar ve özellikle ifade bastırmaya dikkat çeker. Gerçek duyguları gösterirsem kabul edilmem diyerek mağdur çocuk

duyguyu içerde yaşamaya devam eder, ancak dışarıdan sakin ya da tepkisiz görünür. Bu bastırma sonucunda iç dünya ile dış davranış arasında bir çatışma oluşur. Uzun vadede gerçeklik algısı bozulabilir.

- Ruminasyon: Leahy'e (2002) göre, ruminasyon, bireyin bir düşünceyi tekrar tekrar akla getirerek düşünme eğilimini ifade etmektedir. Ruminasyon depresyon da sık görülen bir düşünce tarzıdır. "Ben bunu hak ettim", "kimse bana yardım etmez", "onlar benden güçlü" gibi olumsuz düşüncelerin zihinde tekrarlanması örnek olarak verilebilir. Ruminasyon arttıkça bireyin duygularını denetleyebilmesi zorlaşır.

### **KAYNAKÇA**

- Arslan, G. (2018). Duygu düzenleme güçlüğü, psikolojik sağlamlık ve okul zorbalığı arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(4), 1713-1730.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219.
- Leahy, R. L. (2002). A model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, (3), 177-190.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Robertson, T., Daffern, M. & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17(1), 72-82.
- Totan, T. (2014). Duygu düzenleme ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 223-235.

## 5-GELİŞİMSEL ETKİLER

### AKRAN ZORBALIĞININ ÇOCUK GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

---

Öğr. Gör. Betül KOÇARSLAN

MYO/Çocuk Gelişimi Bölümü

Bir kişi veya gruba karşı güç kullanarak zarar verme veya rahatsız etme amacıyla yapılan, tekrarlayıcı, kasıtlı ve güç dengesizliği temelinde gerçekleştirilen saldırganlık eylemlerinin bütünü akran zorbalığı olarak tanımlanır. Aynı yaş grubundaki çocuk ve ergenlerin birbirlerine ya da bir kişiye gösterdikleri fiziksel, sözel, davranışsal bakımdan zararlı davranışlar akran zorbalığında yer alır. İki boyutta ele alınabilen akran zorbalığında fiziksel şiddet, sözlü aşağılama/hakaret doğrudan; aidiyet ve sosyal konuma zarar verici davranışlar ise dolaylı saldırganlık eylemleridir (Ladd & Troop-Gordon, 2003).

Akran zorbalığının kısa ve uzun vadede çeşitli sonuçları olmaktadır. Zorbaliğa maruz kalan okul çağı çocuklarında özgüven eksikliği, zayıflayan sosyal ilişkiler, depresyon, intihar teşebbüsleri, okula devamsızlık, akademik başarıda düşüş ve kuralları çiğneme gibi neticeler gözlemlenmektedir. Benzer şekilde alt ıslatma, baş ağrısı, karın ağrısı gibi fiziksel; dışlanma, travma sonrası stres bozukluğu, düşük benlik algısı gibi ruhsal problemler meydana gelmektedir. Yapılan çalışmalar akran zorbalığı mağdurları kadar zorbalık yapan çocuklar üzerinde de fiziksel, ruhsal, sosyal ve akademik hasarlara işaret etmektedir. Baş ağrıları, mide ve uyku problemleri ortak sonuçlardandır. Her iki grup psikolojik problemlere daha açık olmaktadır. Yetişkinlikte suç işleme, sigara ve alkol kullanma, yıkıcı davranışlar sergileme (kamu ve özel mala zarar verme gibi) zorbalarda görülen olumsuz uzun vadeli hasarlardandır. Ölüm, akran zorbalığının sebep olabileceği pik noktadır. Akran zorbalığı kişinin kendisini veya bir başkasını öldürmesine yol açabilir (Alsaker & Nägele, 2008; Shonkoff vd., 2012).

Özellikle erken çocukluk dönemi (0-6 yaş) bireyin yaşam boyu sürececek psiko-sosyal örüntülerinin şekillendiği kritik bir gelişim evresidir. Bu dönemde

yaşanan olumsuz sosyal deneyimler ilerleyen yıllarda ruh sağlığı, sosyal ilişkiler ve akademik uyum üzerinde kalıcı etkiler bırakabilmektedir.

Erken dönem akran zorbalığının genel özellikleri şunlardır:

- İtme, çekme, vurma, alay etme, dışlama gibi davranışlar sergilenir. Fiziksel ve sözel saldırı yaygındır.
- Niyet belli değildir; güç dengesizliği daha az belirgindir. Bu bakımdan özellikle 3-7 yaş arası akran zorbalığı yerine akran saldırganlığı ve mağduriyeti kavramlarını kullanmak yerinde olur.
- Daha büyük yaşlarda görülen yardımcı/destekçi gibi karmaşık grup rolleri nadirdir.
- Mağdur çocuklar çekingen, izole; zorba çocuklar daha saldırgan, daha lider ve daha fazla arkadaş sahibidir.
- Çocuklardan kimi zaman hem saldırgan hem mağdur olabilir. Bu durum zorba-mağdur kavramını ortaya çıkarır.
- Zorba-mağdur roller istikrarlı değildir; roller arası geçiş mümkündür (Kucaba & Monks, 2022).

Erken dönem akran zorbalığı beyin gelişimi üzerinde benzer biçimde yıkıcı etkilere sahiptir. Bu durum gelişmekte olan beyinde hem yapısal hem de işlevsel değişimlere yol açmaktadır. Morfometrik değişimler ve nöral yollardaki bozulmalar bilişsel bozukluklar (dikkat, bellek bozuklukları gibi) kadar depresyon, anksiyete gibi ruhsal sorunları ve duygu düzenleme güçlüklerini beraberinde getirmektedir (Menken vd., 2023; Monks vd., 2021).

Deneyimlenen zorbalık aynı zamanda çocukların duygu düzenleme becerilerine zarar vermektedir. Artan kaygı düzeyi, içe kapanma, saldırganlık gibi tepkiler mağdurlarda görülebilir. Sosyal olarak dışlanan çocuklarda öz değer kaybı, yetersizlik-değersizlik hisleri meydana gelebilmekte, bu durum yetişkinlik yıllarında sosyal izolasyon ya da yüksek onay ihtiyacı ile sonuçlanabilmektedir (Roberts vd., 2025).

Türkiye İstatistik Kurumu (2024) verilerine göre, ülkemizde 0-17 yaş arasında on milyondan fazla kız, 11 milyondan fazla erkek çocuk yaşamaktadır. Bu yaş grubunun %23'ü 0-4 yaş, %29'u ise 5-9 yaş arasındadır. Başka bir deyişle

toplam çocuk nüfusunun yarısından fazlası neredeyse erken çocukluk dönemi yaş grubuna aittir. 2022 yılı verileri 6-17 yaş arasında ayda en az birkaç kez akran zorbalığına maruz kalan %13.8'lik bir dilimi işaret etmektedir.

Bahsedilen sürecin okul çağı zorbalığının bir habercisi olduğu bilinmelidir. Doğru çerçeveden ele alındığında bu tür davranışların birer kişisel özellik olmaktan ziyade çevre şartları karşısında çocukların gösterdiği uyumsuz tepkiler olduğu, dolayısıyla ortaya çıkabilecek olumsuz gelişimsel döngülerin değiştirilebileceği fark edilebilecektir. Bu açıdan erken gelişimsel dönemde sağlanacak desteğin ne denli değerli olduğu anlaşılacaktır.

## **KAYNAKÇA**

- Alsaker, F. D. & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 305-318.
- Kucaba, K. & Monks, C. (2022). Peer relations and friendships in early childhood: The association with peer victimization. *Aggressive Behavior*, 48(4), 431-442.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367.
- Menken, M., Rivera, P., Isaiah, A., Ernst, T., Cloak, C., & Chang, L. (2023). Longitudinal alterations in brain morphometry mediated the effects of bullying victimization on cognitive development in preadolescents. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 61.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Kucaba, K. (2021). Peer victimisation in early childhood: Observations of participant roles and sex differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 1-15.
- Roberts, E., Francesconi, M. & Flouri, E. (2025). The effect of peer victimisation on cognitive development in childhood: evidence for mediation via inflammation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 60, 255 -2562.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health; Committee on Early Childhood, Adoption, & Dependent Care; Section on Developmental and Behavioral Pediatrics (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1).

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). *Türkiye'deki çocuklar: 2024 istatistiklerle bakış*.[https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye Cocuk 2024TR.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/Turkiye_Cocuk_2024TR.pdf).

## 6-DEĞERLER, NORMLAR VE SOSYAL BİLİNÇ

### AKRAN ZORBALIĞI VE DEĞERLER BİLİNCİ

---

Arş. Gör. Baki KARAKAYA

İİSBF/Psikoloji Bölümü

Akran zorbalığında (peer bullying) değerler bilincinin durumunu incelemek için, öncelikle akran zorbalığını kavramsal veya içeriksel olarak buna benzeyen diğer türdeki çatışmalardan ayırmak ve bu türün genel özelliklerini açıkça belirtmek gerekir. Akran zorbalığı, temelde akran mağduriyetinin (peer victimisation) bir türünü ifade eder. Akran mağduriyeti, işyerindeki yetişkinler veya okuldaki çocuklar arasında ortaya çıkan cinsel tacizden zorbalığa kadar bir dizi negatif edimi kapsar. Sataşma (teasing), sosyal dışlama, sözsel tehdit ya da fiziksel şiddet bunlardan yalnızca bazılarıdır (Frisén vd., 2009; Troop-Gordon, 2017). Bazı çalışmalar, akran mağduriyeti ile akran zorbalığını birbirinin yerine kullanılabilecek kavramlar olarak ele alır (Ke vd., 2022; Armitage vd., 2021). Ancak diğer yandan, akran zorbalığına uğradığını raporlayan gençlerin çoğu kez kavgada yaralama, cinsel saldırı, çocuk istismarı, yetişkinler tarafından suistimal, çete şiddeti, flört şiddeti, intihar davranışı, suç işleme davranışı, soygun ya da basit veya ağır fiili saldırı gibi farklı türdeki şiddet formlarına maruz kaldığı görülür (Gladden vd., 2014; Duke vd., 2010; Nansel vd., 2003; Branson & Cornell, 2009). Bahsi geçen edimler elbette akran zorbalığı altında da değerlendirilebilir, fakat bir edimin akran zorbalığı açısından değerlendirilebilmesi, bu edimin, saldırgan davranışlar içermesini ve zarar verme amacını taşımasını, tekrar etmesini ve failin veya suç işleyen lehine olacak şekilde belirli bir güç asimetrisine sahne olmasını gerektirir (Olweus, 1993; Olweus, 1994; Siebecker vd., 2010; Gladden vd., 2014; Meter & Card, 2015; Merrel vd., 2008; Cheek vd., 2020; Smith, 2004; Salmivalli, 2010). Bu bakımdan, akran zorbalığı, geniş anlamda akran mağduriyetinin belirli bir formu olarak ortaya çıksa dahi, aslında yukarıda bahsedilen kriterler aracılığıyla ondan farklılaşmış bir hâlde ele alınması zorunlu bir kavram setini

ifade eder (Cheek vd., 2020; Smith & Brain, 2000; Olweus, 2003; Prathyusha & Appachu, 2024).

Akran zorbalığında değerler bilinci temelde farklı kültürel değer sistemlerini içerebilecek bir noktadan tahayyül edilebilir. Ancak bu durumda, doğal olarak akran zorbalığı ayrıştırıcı bir yapı üzerinden düşünölmüş olur. Bundan dolayı, akran zorbalığında değerler bilincini ele alırken, aslında evrensel bir yaklaşımı öncelemek gerekir. Evrensel olarak açığa çıkan bir olguya karşı kültürel müdahale, kimi durumlarda söz konusu olgunun kültürel araçlarla angaje edilebilme potansiyelinin meydana çıkması sonucunda yetersiz kalabilir. Özellikle toplumsal alandaki etkileşimin daha yoğun ve kolay olduğu kolektivist toplumlarda, eğer böyle bir ayırmadan söz etmek mümkünse, bireyselci toplumlara göre kültürün akran zorbalığını belirli bir ölçüde içselleştirmesi veya bunu olağan bir çatışma şeklinde ihtiva etmesi görece daha beklenebilir bir reaksiyon olarak ortaya çıkabilir. Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, kolektivist toplumlarda, akran zorbalığı suçunun, failin de kolektivist bir yapı içerisinde kalmasından ve grup dinamiklerinin sarsılmaması hedeflendiğinden dolayı örtbas edilmesi veya görmezden gelinmesi olağandır (Grohaus, 2024; Nesdale & Naito, 2005; Hofstede vd. 2010). Elbette bireyselci toplumlarda akran zorbalığına yol açacak şiddet daha yüksek olabilir (Bergeron & Schneider, 2005). Fakat yirmi birinci yüzyılda bu farkın bireyselci toplumlardaki akran zorbalığını önleme girişimleriyle kapandığı da iddia edilmiş hâldedir (Smith & Robinson, 2019; Greene, 2006; Butler vd., 2010; Samara & Smith, 2008; Gaffney vd. 2019a; Gafney vd., 2019b; Waasdorp vd. 2017; Rigby & Smith, 2011). Ancak burada temel sorun, toplumun sahip olduğu kültürün bu şiddeti ne ölçüde içselleştirdiği ya da dışladığıdır. Dolayısıyla akran zorbalığında kültürel müdahalelerin eksik kalabileceğini düşünmekte herhangi bir sakınca yoktur. Yani akran zorbalığını önlemede evrensel değerlere dönük bilincin geliştirilmesi için yapılacak bir müdahale, kültürel değerlere dönük bir bilincin ön plana çıkarılmasından daha etkili olabilir.

Diğer taraftan dikkatlice incelendiğinde, akran zorbalığına temel taşıyıcı ayaklarının kurbanla fail arasındaki güç asimetrisi ve faildeki kurbanla zarar verme niyeti olduğu kolaylıkla görölebilir. Bu bakımdan, akran zorbalığına evrensel değerlere dönük bilincin geliştirilmesiyle engellenebileceği fikri, özellikle bireyin

kendisi dışındaki bireylerin varlığına duyduğu saygının pekiştirilmesine ve çocukluktan itibaren bireyde belirli bir sorumluluk bilincinin arttırılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyar. Söz konusu gelişmeleri sağlayabilmek için, çocukta hem pre-reflektif bilinç sisteminin hem de dilsel alanı ihtiva eden reflektif bilinç sisteminin geliştirilmesi büyük önem arz eder. Yani akran zorbalığını, çocuğa evrensel olanın sübjektif ve objektif olarak aktarılmasıyla belirli oranda azaltmak mümkün olabilir.

Pre-reflektif bilinç sistemi, reflektif bilinci ve dolayısıyla önermesel bir akıl yürütmeyi önceleyen, bu şekilde benliğin egolojik yapısının kendisiyle daha dolaysız bir farkındalık ilişkisi içerisinde bulunabileceği bir alan olarak ortaya çıkan bir yapıyı ifade eder (Frank 2022; Husserl, 1973a; Husserl, 1973b; Husserl, 1952; Zahavi, 2000; Strawson, 2011; Frank 2015; Dahlstrom, 2016). Aynı zamanda, bu yapının çocuklukta ortaya çıkan ilksel farkındalığı temsil ettiği ve bu nedenle temel bir bilinç alanı olarak düşünüldüğü hesaba katılmalıdır (Rochat, 2004; Rochat, 2011; Rochat & Striano, 2000; Ciaunica, 2016; Ciaunica vd., 2021; Rochat, 2003). Bu nedenle, pre-reflektif bilinç, elbette reflektif bilince kıyasla son derece sınırlı olsa dahi, dilsel alanın dışında kalan bir öğrenme sürecine sahip olabilir. Dolayısıyla pre-reflektif bilinç alanında, bakım-verenin yaklaşımı çocuğun reflektif bilincini nasıl kuracağını, arzusunu nasıl yönlendireceğini ve dikkatini neye yönelteceğini belirleyebilen bir etken haline gelebilir. Pre-reflektif bilinç, çocuğa dilsel yapı içerisine dahil edilmemiş belirli özellikler, örneğin reddedilemez bir canlılık izlenimi, bahsedebilir. Böylece fenomenal olarak pre-reflektif alanda açığa çıkan diğerleri ve onlara ait görüntüler akran zorbalığını engelleyici imgeler hâline dönüşebilir. Egolojik yapıdaki *benin öteki* ile olan ilişkisi bu noktada belirleyici bir konuma yerleşir, çünkü *ben* diğerinden ayrılmış hâlde olsa dahi, *beni* diğerinden daha değerli yapan ve zorunlu bir şekilde önermesel bir boyut taşıyan yargı henüz *bene* yerleşmiş hâlde değildir. Bu durum, bizzat Freud'un *benin* başlangıçta her şeyi içerdiği, ancak sonradan kendisinden bir dış dünya kesip attığı yorumuna uygundur<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Ursprünglich enthält das Ich alles, später scheidet es eine Außenwelt von sich ab. (Bkz. Freud, 1955).

Son olarak, reflektif bilinç alanına ise *ötekinin* etik anlamdaki kurucu rolü yerleştirilebilir. Etik, reflektif bilincin belirli bir yargıda bulunarak *ötekine* zarar vermemeyi seçtiği, onunla arasındaki güç farkını kendi aleyhine kullanmamayı tercih ettiği noktayı ifade eder. Bu nokta, Levinas tarafından *ötekinin* kurucu bir ilke olarak tanımlanmasıyla son derece görünür bir hâle gelir (Strolz, 1993; Campbell, 1994). İnsan varlığı olarak *öteki*, sahip olduğu dil yapısı sayesinde, diğer insanlarla belirli etik ilişkiler geliştirebilir (Levinas, 2007; Davy, 2007; Imran, 2025; Levinas, 1994). Böylece diğer insanlarla olan ilişki belirli bir özün veya evin (Heim veya Heimat) ilerisine geçmeyi gerektirir. *Öteki* ile *ben* arasında yoğun bir ilişki bulunur. *Ötekinin* kurucu bir unsur olması, bizzat *benin* *ötekinin* kendisine nasıl yaklaşacağını bilmeyi öncelememesinden, yalnızca onun *ötekiliğini* *benin* kendi etik yaşantısını ve özgürlüğünü pekiştirecek bir alan olarak tahayyül edebilmesinden dolayı ortaya çıkar (Buddeberg, 2018; Chinnery & Bai, 2008). Bu unsur, *ötekine* karşı sorumluluğun zorunluluğunu vurgular. Akran zorbalığı, reflektif bilinç alanına Levinas tarafından ileri sürülen etik ve sorumluluk yapısının yerleştirilmesiyle birlikte, özellikle belirtilen güç asimetrisini bir etik davranış asimetrisine çevirebilecek bir güce sahiptir. Zira özne, ancak gücünü moral bir alanda kullandığında gerçek anlamda seçim yapma boyutuna erişmiş ve kendisini saf veya genel bir varlıktan bilinçli özne alanına çıkarmış olur (Capili, 2011).

Bu yazıda, önce akran zorbalığı akran mağduriyetinin bir formu olarak ele alınmıştır. Ancak buna rağmen bu iki kavram arasına belirli farklar yerleştirilmiştir. Akran zorbalığının ayırt edici üç özelliği, tekrarlanması, failin zarar verme hedefine sahip olması ve fail ile kurban arasındaki güç asimetrisidir. Bunlardan özellikle zarar verme niyetinin ve güç asimetrisinin, değerler bilinci ile törpülenebileceği iddia edilmiştir. Değerler bilinci, bu bakımdan evrensel değerlerin çocuklara çok erken yaştan itibaren aktarılmasını gerektirir. Pre-reflektif ve reflektif bilinç alanlarına temel evrensel değerlerin aktarılmasıyla, elbette burada en önemlisi başkasına zarar vermemek olmalıdır, akran zorbalığına yönelik belirli bir ilerleme kaydedilebileceğini ummak olağandışı bir beklenti değildir.

## KAYNAKÇA

- Armitage, J. M., Wang, R. A. H., Davis, O. S. P, Bowes, L. & Haworth, C. M. A. (2021). Peer victimisation during adolescence and its impact on wellbeing in adulthood: A prospective cohort study. *BMC Public Health*, 21.
- Bergeron, N. & Schneider, B. H. (2005). Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior*, 31, 116-137.
- Branson, C. E., & Cornell, D. G. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 5-27.
- Buddeberg, E. (2018). Thinking the other, thinking otherwise: Levinas' conception of responsibility. *Interdisciplinary Science Reviews*, 43(2), 146-155.
- Butler, D. A., Kift, S. M. & Campbell, M.A. (2010). Cyber bullying in schools and the law: Is there an effective means of addressing the power imbalance. *eLaw Journal: Murdoch University Electronic Journal of Law*, 16(1), 84-114.
- Campbell, D. (1994). The deterritorialization of responsibility: Levinas, Derrida, and ethics after the end of philosophy. *Alternatives*, 19(4), 455-484.
- Capili, A. D. (2011). The created ego in Levinas' totality and infinity. *Sophia*, 50(4), 677-692.
- Cheek, S. M., Reiter-Lavery, T. & Goldston, D. B. (2020). Social rejection, popularity, peer victimization, and self-injurious thoughts and behaviors among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 82.
- Chinnery, A. & Bai H. (2008). Justice in the name of the other: Levinas on rights and Responsibility. In *Levinas and Education* (Ed. D. Egea-Kühne). Routledge
- Ciaunica, A. (2016). Basic Forms of pre-reflective self-consciousness: A developmental perspective. In *Pre-Reflective Consciousness: Sartre and Contemporary Philosophy of Mind* (Ed. S. Miguens, G. Preyer & C. B. Morando). Routledge
- Ciaunica, A., Constant, A., Preissl, H. & Fotopoulou, K. (2021). The first prior: From co-embodiment to co-homeostasis in early life. *Consciousness and Cognition*, 91.

- Dahlstrom, D. O. (2016). Interoception and self-awareness: An exploration in interoceptive phenomenology. In *Philosophy of Mind and Phenomenology: Conceptual and Empirical Approaches* (Ed. D. O. Dahlstrom, A. Elpidorou & W. Hopp). Routledge.
- Davy, B. J. (2007). An other face of ethics in Levinas. *Ethics and the Environment*, 12(1), 39-65.
- Duke, N. N., Pettingell, S. L., McMorris, B. J. & Borowsky, I. W. (2010). Adolescent violence perpetration: Associations with multiple types of adverse childhood experiences. *Pediatrics*, 125(4), 778-786.
- Frank, M. (2015). *Präreflexives Selbstbewusstsein: Vier Vorlesungen*. Reclam Philipp Jun.
- Frank, M. (2022). In defence of pre-reflective self-consciousness: The heidelberg view. *Review of Philosophy and Psychology*, 13(2), 277-293.
- Freud, S. (1955). Das unbehagen in der kultur. In *Gesammelte Werke: Chronologisch Geordnet* (Ed. A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris & O. Isakower). Imago Publishing Co. Ltd.
- Frisén, A., Lunde, C. & Hwang, P. (2009). Peer victimisation and its relationships with perceptions of body composition. *Educational Studies*, 35(3), 337-348.
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L. & Ttofi, M. M. (2019a). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2019b). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, Bullying and Cyberbullying: Protective Factors and Effective Interventions*, 45, 111-133.
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements* (Version 1.0). National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, and U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ed575477>.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62(1), 63-79.

- Grothaus, C. (2024). Coping strategies and social representations of bullies among bullying victims from individualistic and collectivist societies. *Culture & Psychology* 30(1) 115-136.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill Professional.
- Husserl, E (1952). *Ideen zu einer reinen phänomenologie und phänomenologischen Philosophie II* (Ed. M. Biemel). Husserliana, IV. Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1973a). *Zur phänomenologie der intersubjektivität: Texte aus dem nachlaß* (Ed. I. Kern). Husserliana, XIII. Martinus Nijhoff, 1973.
- Husserl, E. (1973b). *Zur phänomenologie der intersubjektivität: Texte aus dem nachlaß* (Ed. I. Kern). Husserliana, XIV. Martinus Nijhoff.
- Imran, M. H. (2025). Responsibility toward the “other”: A critical examination of Levinas’ ethical philosophy. *Metaphilosophy*, 56(5), 551-567.
- Ke, T., Simoni, S. D., Barker, E. & Smith, P. (2022). The association between peer-victimisation and structural and functional brain outcomes: A systematic review. *JCPP Advances*, 2(2).
- Levinas, E. (1994). *Otherwise than being or beyond essence* (Trans. A. Lingis). Kluwer Academic Publishers.
- Levinas, E. (2007). *Totality and infinity* (Trans. A. Lingis). Duquesne University Press.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly (US)*, 23(1), 26-42.
- Meter, D. J. & Card, N. A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review, Theories of Development*, 38, 222-240.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J. & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US Youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157(4), 348-353.

- Nesdale, D. & Naito, M. (2005). Individualism-collectivism and the attitudes to school bullying of Japanese and Australian students. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 36(5), 537-556.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and effective school-based intervention program. In *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (Ed. L. R. Huesmann). Springer.
- Olweus, D. (2013). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.
- Prathyusha, N. S. D. & Appachu, H. (2024). Understanding peer victimisation and related coping strategies among young adults. *Human Arenas, Advance Online Publication*, 24.
- Rigby, K. & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.
- Rochat, P. & Striano, T. (2000). Perceived self in infancy. *Infant Behavior and Development*, 23(3), 513-530.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition, Self and Action*, 12(4), 717-731.
- Rochat, P. (2004). The emergence of self-awareness as co-awareness in early child development. In *The Structure and Development of Self-Consciousness: Interdisciplinary Perspectives* (Ed. D. Zahavi, T. Grünbaum & J. Parnas). John Benjamins Publishing Company.
- Rochat, P. (2011). What is it like to be a newborn? In *The Oxford Handbook of the Self* (Ed. S. Gallagher). Oxford University Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, Special Issue on Group Processes and Aggression*, 15(2), 112-120.
- Samara, M. & Smith, P. K. (2008). How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: Changes over the last decade. *Educational Psychology*, 28(6), 663-676.
- Siebeck, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A. & Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and

- across methodologies. In *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (Ed. S. M. Swearer). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, P. K. & Brain. P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P. K. & Robinson s. (2019). How does individualism-collectivism relate to bullying victimisation? *International Journal of Bullying Prevention* 1(1), 3-13.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
- Strawson, G. (2011). The minimal subject. In *The Oxford Handbook of the Self* (Ed. S. Gallagher). Oxford University Press.
- Stolz, W. (1993). Vom sein zum anderen. Extremer humanismus im denken von Emmanuel Levinas. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religionsphilosophie* 35(2), 176-197.
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*, 55, 116-28.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Zablotsky, B. & Bradshaw, C. P. (2017). Ten-year trends in bullying and related attitudes among 4th- to 12th-graders. *Pediatrics*, 139(6).
- Zahavi, D. (2000). Self and Consciousness. In *Exploring the Self: Philosophical and Psychopathological Perspectives on Self-Experience* (Ed. D. Zahavi). John Benjamins Publishing Company.

# 7-OKUL ORTAMINDA TANIMA, ÖNLEME VE MÜDAHALE

## OKUL ORTAMINDA AKRAN ZORBALIĞI: TANIMA, ÖNLEME VE MÜDAHALE STRATEJİLERİ

---

Dr. Öğr. Üyesi Filiz Arzu YALIN

İİSBF/Sosyal Hizmet Bölümü

Akran zorbalığı, okul ortamlarında öğrencilerin güvenlik algısını, öğrenme süreçlerini ve sosyal ilişkilerini olumsuz etkileyen önemli bir eğitim sorunudur. Öğrenciler arasındaki her anlaşmazlık zorbalık olarak değerlendirilmemekle birlikte, güç dengesizliği, kasıtlı zarar verme ve süreklilik içeren davranış örüntüleri pedagojik müdahale gerektiren bir boyut kazanmaktadır (Olweus, 1993). Türkiye’de yapılan çalışmalar da bu ayrımın önemine dikkat çekmekte, akran zorbalığının sıradan çatışmalardan farklı olarak sistematik ve tekrarlayıcı bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır (Pişkin, 2002).

Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin psikolojik iyilik hâllerinin olumsuz yönde etkilendiği, akademik süreçlere katılımlarının azaldığı ve okuldan uzaklaşma eğilimi gösterebildikleri bilinmektedir. Benzer biçimde zorbalık davranışı sergileyen öğrenciler açısından da bu süreç, gelişimsel riskler barındırmakta ve uzun vadede problem davranışların pekişmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu durum, akran zorbalığının yalnızca mağdur odaklı değil, tüm öğrenci gruplarını ve okul ortamını ilgilendiren bir mesele olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çerçevede akran zorbalığı, bireysel bir disiplin problemi olarak ele alınmaktan ziyade, okul iklimi, eğitim süreçleri ve pedagojik yaklaşımlarla doğrudan ilişkili yapısal bir eğitim sorunu olarak değerlendirilmelidir. Eğitimcilerin bu süreçteki rolü, yalnızca yaşanan olaylara müdahale etmekle sınırlı olmayıp, güvenli, kapsayıcı ve önleyici bir öğrenme ortamı oluşturmayı da kapsamaktadır. Bu çalışmada, akran zorbalığı kavramı eğitimci perspektifinden ele alınarak, kavramsal çerçevesi ve eğitim ortamları açısından taşıdığı anlam bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir.

## Kavramsal Çerçeve

Akran zorbalığı, eğitim ortamlarında öğrenciler arasında yaşanan her anlaşmazlıktan farklı olarak, belirli yapısal özellikler taşıyan bir olgudur. Alan yazında yaygın kabul gören tanıma göre akran zorbalığı, bir ya da birden fazla öğrencinin, kendini savunmakta zorlanan başka bir öğrenciye karşı kasıtlı ve tekrar eden biçimde zarar verici davranışlar sergilemesi durumunu ifade etmektedir (Olweus, 1993). Bu yönüyle zorbalık, pedagojik müdahale gerektiren bir eğitim sorunu olarak değerlendirilmektedir.

Akran zorbalığını tanımlayan temel unsurlar arasında taraflar arasında güç dengesizliğinin bulunması, davranışın bilinçli olarak zarar verme amacı taşıması ve süreklilik göstermesi yer almaktadır. Pişkin (2002), okul ortamlarında zorbalığın çoğu zaman öğretmenler tarafından doğrudan fark edilemeyen, özellikle sözel ve ilişkisel boyutlarda ortaya çıkan bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum, zorbalığın karşılıklı çatışmalardan ayrılmasını ve mağdurun korunmasını merkeze alan bir değerlendirme yapılmasını gerekli kılmaktadır (Smith, 2016). Akran zorbalığı, yalnızca zorba ve mağdur arasındaki bireysel bir etkileşim olarak değil, aynı zamanda grup dinamikleri içinde şekillenen sosyal bir süreç olarak ele alınmaktadır. İzleyici konumundaki öğrencilerin pasif kalmasının zorbalık davranışlarını dolaylı olarak pekiştirebildiği, öğretmenlerin ve okulun tutumunun ise bu sürecin yönünü belirlediği vurgulanmaktadır (Salmivalli vd., 1996; Pişkin & Ayas, 2011).

Günümüzde dijital iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte zorbalık davranışları çevrimiçi ortamlara da taşınmış, siber zorbalık, zaman ve mekân sınırı olmaksızın gerçekleşmesi nedeniyle mağdur öğrenciler üzerinde daha kalıcı etkiler yaratabilen bir boyut kazanmıştır (Hinduja & Patchin, 2014). Son olarak akran zorbalığı, okul iklimiyle yakından ilişkili bir olgudur. Güvenli ve kapsayıcı okul ortamlarının zorbalık davranışlarına karşı koruyucu bir işlev gördüğü, olumsuz okul ikliminin ise bu davranışları besleyen bir zemin oluşturduğu belirtilmektedir (Thapa vd., 2013). Bu bağlamda akran zorbalığı, bireysel davranışlar düzeyinde ele alınmasının ötesinde, okulun pedagojik ve kurumsal yapısı çerçevesinde değerlendirilmelidir.

## **Akran Zorbalığının Türleri**

Akran zorbalığı farklı biçimlerde ortaya çıkmakla birlikte, literatürde genellikle dört temel tür üzerinden ele alınmaktadır: fiziksel, sözel, sosyal/ilişkisel ve siber zorbalık. Fiziksel zorbalık; vurma, itme, tekmeleme ya da eşyaya zarar verme gibi doğrudan bedensel saldırıları kapsar. Sözel zorbalık ise alay etme, hakaret, tehdit ve lakap takma gibi ifadeler üzerinden gerçekleşir. Sosyal (ilişkisel) zorbalık, daha örtük biçimde işleyerek öğrenciyi dışlama, yok sayma veya dedikodu yoluyla sosyal çevreden uzaklaştırma şeklinde görülebilir. Siber zorbalık ise dijital platformlar aracılığıyla aşağılayıcı içerik üretme, tehdit etme ya da ifşa etme gibi davranışları içerir (Hinduja & Patchin, 2014). Özellikle sosyal ve siber zorbalık, çoğu zaman sessiz biçimde ilerlediği ve doğrudan gözlemlenmesi güç olduğu için eğitimciler tarafından geç fark edilebilmekte, bu da etkilerin uzamasına yol açabilmektedir (Hinduja & Patchin, 2014).

## **Akran Zorbalığının Etkileri**

Akran zorbalığı, mağdur öğrenciler üzerinde hem psikolojik hem de akademik açıdan belirgin sonuçlar doğurabilmektedir. Araştırmalar, zorbalığa maruz kalan öğrencilerde kaygı ve depresif belirtilerin arttığını, benlik saygısının zayıflayabildiğini ve okuldan kaçınma davranışlarının görülebildiğini ortaya koymaktadır (Espelage & Swearer, 2003). Bu tablo, öğrencinin derse katılımını ve akademik performansını da dolaylı biçimde zayıflatabilmektedir. Zorbalık davranışı sergileyen öğrenciler açısından ise süreç, çoğu zaman yalnızca problem davranış olarak kalmamakta, empati becerilerinin zayıflaması, saldırgan davranışların pekişmesi ve ilerleyen dönemlerde daha ciddi uyum sorunlarına zemin hazırlaması gibi riskler taşımaktadır (Smith, 2016). Kurumsal düzeyde ise zorbalık, sınıf ve okul ikliminde güvensizlik algısını artırarak aidiyet duygusunu zedeleyebilmekte ve öğrenme ortamının niteliğini düşürebilmektedir (Thapa vd., 2013).

## **Eğitimcinin Rolü: Önleme ve Müdahale**

Akran zorbalığıyla mücadelede eğitimcinin rolü, yalnızca olaylara müdahale etmekten ibaret değildir. Etkili bir yaklaşım; sınıf içi ilişkileri güçlendiren,

öğrencinin kendini güvende hissettiği ve dışlayıcı davranışların norm hâline gelmediği bir ortamın kurulmasını gerektirir (Smith, 2016). Bu nedenle eğitimci hem erken fark etme hem de önleyici bir iklim oluşturma bakımından temel aktör konumundadır. Bu çerçevede eğitimciden beklenen başlıca sorumluluklar; sınıf içi dinamikleri düzenli izlemek, risk işaretlerini erken dönemde fark etmek, rehberlik servisiyle eşgüdüm içinde hareket etmek ve öğrencilerde empati, etik duyarlılık ve sosyal sorumluluk becerilerini destekleyen öğrenme süreçleri tasarlamaktır (Smith, 2016; Thapa vd., 2013).

### **Önleme ve Müdahale Stratejileri**

Okul temelli yaklaşımlar, zorbalığın yalnızca sonuçlarına tepki vermek yerine, davranışın olduğu zemini dönüştürmeyi hedeflemelidir. Bu kapsamda sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları; duygu düzenleme, empati ve akran ilişkileri gibi alanlarda koruyucu bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca sınıf içinde etik ikilem temelli kısa tartışmalar, öğrencinin izleyici rolünü fark etmesine ve sorumluluk geliştirmesine katkı sağlayabilmektedir (Salmivalli vd., 1996). Uygulamada etkili görülen stratejiler arasında; öğrencilerin katılımıyla belirlenen sınıf kuralları, tutarlı öğretmen tepkileri, rehberlik desteğiyle yürütülen izlem süreci ve onarıcı yaklaşımın (etiketleyici olmayan, davranışı düzeltmeye odaklı müdahalelerin) birlikte işletilmesi yer almaktadır. Siber zorbalık bağlamında ise dijital farkındalık çalışmaları ve güvenli internet kullanımıyla ilgili okul-aile iş birliği özellikle önem kazanmaktadır (Hinduja & Patchin, 2014).

### **Sonuç**

Akran zorbalığı, tekil bir disiplin meselesi olarak ele alınamayacak, okul iklimi, sınıf içi ilişkiler ve pedagojik süreçlerle doğrudan bağlantılı bir eğitim sorunudur. Bu nedenle müdahale, yalnızca yaşanan olaya odaklanmak yerine, zorbalığı besleyen koşulları azaltmayı ve koruyucu okul iklimini güçlendirmeyi hedeflemelidir. Eğitimcilerin erken fark etme, tutarlı yaklaşım geliştirme ve kapsayıcı öğrenme ortamı kurma yönündeki çabaları, güvenli okul kültürünün oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır (Smith, 2016; Thapa vd., 2013).

## KAYNAKÇA

- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, nedenleri ve sonuçları. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 3-12.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 615-627.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

# 8-UYGULAMA VE POLİTİKA PERSPEKTİFİ

## AKRAN ZORBALIĞINA SOSYAL HİZMET PERSPEKTİFİNDEN BAKMAK: DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

---

Dr. Öğr. Üyesi Betül ÇOLAK

İİSBF/Sosyal Hizmet Bölümü

Akran zorbalığı okullarda yaygın bir sorun olarak görülmekte ve öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal refahı için önemli riskler oluşturmaktadır. Bir veya birden çok öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri kasıtlı ve sürekli olarak rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve kurbanın kendisini koruyamayacak durumda olduğu bir saldırganlık türüdür. Saldırganlık içeren davranışların zorbalık sayılabilmesi için, eşit olmayan güç ilişkisi barındırması, süreklilik ve kasıt içermesi gerekmektedir. (Gökler, 2009). Akran zorbalığının en çok yaşandığı ortamlar çocukların bir arada bulunduğu okul ortamlarıdır. Bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim ve öğretim faaliyetleri, okul çatısı altında yürütülmektedir, ancak nitelikli ve fonksiyonel eğitim-öğretim hizmetleri, öğrencilerin akademik başarısı ve psiko-sosyal iyilik hâli, istenmeyen öğrenci davranışları ile zedelenmektedir (Aktan, 2016). Bu istenmeyen davranışlarından biri de zorbalık davranışıdır.

Okul ortamları, çocukların akranlarıyla en yoğun etkileşim içinde bulunduğu sosyal alanlar olması nedeniyle akran zorbalığının en sık gözlemlendiği bağlamlardır. Eğitim kurumları yalnızca akademik öğrenmenin gerçekleştiği mekânlar değil, aynı zamanda çocukların sosyal beceriler kazandığı, kimlik geliştirdiği ve toplumsal normlarla tanıştığı alanlardır. Fakat okul ikliminin olumsuzlaşması, güvenliğin zedelenmesi ve istenmeyen öğrenci davranışlarının artması, çocukların eğitimden beklenen kazanımları elde etmelerini güçleştirmektedir (Aktan, 2016). Bu bağlamda akran zorbalığı, bireysel bir davranış sorunu olmanın ötesinde, eğitim sisteminin işleyişini ve çocukların iyi oluş hâlini doğrudan etkileyen yapısal bir sorun olarak değerlendirilmelidir.

Sosyal hizmet açısından akran zorbalığı çok katmalı ve çok aktörlü bir sorundur, aynı zamanda da sosyal hizmetin hak temelli yaklaşımına göre bir çocuk hakları ihlâlidir. Çocukların güvenli bir ortamda eğitim alma, fiziksel ve psikolojik bütünlüklerinin korunması ve ayrımcılığa maruz kalmama hakları, *Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme* kapsamında güvence altına alınmıştır (UNICEF, 1989). Bu bağlamda akran zorbalığı, yalnızca bireyler arası bir çatışma değil, aynı zamanda çocuk haklarının ihlâli olarak da değerlendirilmelidir. Ekolojik sistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiğinde zorbalık, bireyin kişisel özellikleri kadar aile yapısı, okul iklimi, akran grubu dinamikleri ve içinde bulunulan toplumsal-kültürel bağlamla yakından ilişkilidir (Hong & Espelage, 2012). Sosyal hizmet bu yaklaşımı benimseyerek zorbalığı hem mağdur hem de zorbalık davranışını gerçekleştiren çocuk açısından değerlendirmekte, her iki grubun da desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yönüyle sosyal hizmet, cezalandırıcı ve dışlayıcı yaklaşımlardan ziyade, onarıcı, güçlendirici ve dönüştürücü müdahalelere odaklanmaktadır. Sosyal hizmet perspektifinden bakıldığında akran zorbalığı, “zorbalığı gerçekleştiren” ve “zorbalıktan etkilenen” çocukların özelinde bireysel bir davranış sorunu olmanın yanı sıra zorbalık davranışlarının oluşmasına zemin oluşturan yapı ve sistemleri de kapsayan çok düzeyli bir sosyal olgu olarak değerlendirilmektedir.

Akran zorbalığı konusunda yapılan araştırmalar, zorbalık mağduriyeti yaşayan bireylerin bu eylemi önemli ölçüde içselleştirdiklerini ifade etmektedir. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların yaşadığı psiko-sosyal etkiler, kısa ve uzun vadeli sonuçlar doğurabilmektedir. Anksiyete, depresyon, düşük benlik saygısı ve sosyal izolasyon bu etkiler arasında en sık vurgulanan sorunlar arasındadır. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, zaman içerisinde okul bağlamını tehdit edici ve güvensiz bir ortam olarak algılamaktadır. Bu durum okul devamsızlığının artmasına ve nihayetinde okul terki riski ile karşılaşılmasına yol açabilmektedir (Kayadibi, 2025). Bununla birlikte, zorbalık deneyiminin çocukların akademik motivasyonlarını düşürdüğü, öğrenme süreçlerine katılımlarını azalttığı ve okul aidiyet duygusunu zayıflattığı görülmektedir.

Zorbalık davranışını gerçekleştiren çocuklar açısından ise çocuğa yöneltilen damgalamaların çocukta meydana getirebileceği olası psikopatolojilere dikkat çekilmektedir. “Yalancı”, “haylaz”, “okul kaçağı” gibi etiketlemeler çocuğun hem psiko-sosyal sağlığını etkilemekte hem de çocuk üzerinde olumsuz izler bırakabilmektedir. Bu damgalayıcı yaklaşımlar, çocuğun benlik algısını zedeleyebilmekte ve olumsuz davranış örüntülerinin pekişmesine neden olabilmektedir. Sosyal hizmet perspektifinden zorbalığı gerçekleştiren çocuk da en az zorbalığa uğrayan çocuk kadar mağdur kabul edilir. Araştırmalar, zorbalık davranışı gösteren çocukların önemli bir bölümünün aile içi şiddet, ihmâl, dışlanma ya da olumsuz disiplin deneyimleri yaşadığını ortaya koymaktadır (Espelage & Swearer, 2003). Sosyal hizmet perspektifi, zorbalık davranışı sergileyen çocuğu da korunması ve desteklenmesi gereken bir özne olarak ele almakta, davranışın nedenlerine odaklanan bütüncül müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

### **Sosyal Hizmet Müdahalelerinde Çok Düzeyli Yaklaşım**

Sosyal hizmet, akran zorbalığıyla mücadelede “mikro”, “mezzo” ve “makro” düzeylerde planlanan müdahalelerin birlikte yürütülmesini esas almaktadır. Akran zorbalığı vakalarının ortaya çıktığı durumlarda sosyal hizmet, çok paydaşlı bir müdahale sürecinin yürütülmesi gerekliliğini savunur. Mikro düzeyde zorbalığa maruz kalan çocuklara yönelik psiko-sosyal destek, danışmanlık ve güçlendirme çalışmaları yürütülürken, zorbalık davranışını gerçekleştiren çocuklarla davranışın nedenlerine odaklanan onarıcı çalışmalar yapılmaktadır. Mezzo düzeyde aileler, öğretmenler ve okul yönetimi sürece dâhil edilmekte, okul ikliminin güçlendirilmesi ve ortak bir yaklaşım geliştirilmesi hedeflenmektedir. Ailelere yönelik bilgilendirme ve danışmanlık hizmetleri, zorbalık davranışlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayan tutum ve uygulamaların dönüştürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Makro düzeyde ise eğitim politikaları, okul temelli önleyici programlar ve çocuk koruma sistemleri sosyal hizmet müdahalelerinin temel odak noktalarını oluşturmaktadır.

Mezzo ve makro düzeylerde çocukları bu davranışa iten koşullara, ortamlara, durumlara ve yapılara odaklanır. Çocuklarla birlikte aileler, öğretmenler ve okul

yönetimini birlikte kapsayan çalışmaların etkili sonuçlar vereceği anlayışı hâkimdir. Akran zorbalığı sorununda sosyal hizmet müdahalesinin amacı, kısa vadeli disiplin uygulamalarıyla geçici çözümler üretmek değil, ilişkileri onarmak, çocuğu güçlendirmek ve tekrarını önlemektir. Yapılacak çalışmalar mikro düzeyde iyileştirmeyi, davranış değişikliğini kapsayan koruyucu çalışmalar iken mezzo ve makro düzeyde önleyici çalışmaların gerçekleştirilmesi esastır. Önleyici çalışmalardan okullarda geliştirilen psikososyal destek programları, empati geliştirme çalışmaları, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerinin kazandırılması, zorbalık davranışlarının ortaya çıkma riskini önemli ölçüde azalttığı araştırmalarda bulgulanmıştır (Ttofi & Farrington, 2011).

### **Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti ve Akran Zorbalığı**

Türkiye’de akran zorbalığı, okullarda giderek görünür hâle gelen bir sorun olmasına rağmen okul sosyal hizmeti uygulamaları henüz kurumsal bir yapı kazanmış değildir. Okullarda yaşanan diğer sorunlarla birlikte akran zorbalığı sorununa ilişkin en etkin çözüm okullarımızda okul sosyal hizmetinin başlatılması olacaktır. Türkiye’de henüz uygulamada olmayan okul sosyal hizmeti, “çevresi içinde birey yaklaşımı” ile öğrenciyi sosyal çevresi ile etkileşimleri açısından değerlendirecektir. Ayrıca okul sosyal hizmeti, okul sistemi içerisinde öğrencinin akademik başarısını ve sosyal gelişimini hedefleyerek, sorun-gereksinim ekseninde öğrencinin iyilik hali üzerine odaklanır (Aktan, 2016).

Okul sosyal hizmeti, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemini, aile koşullarını esas alarak çocuk ve gençlerin yaşadıkları çeşitli sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan hizmetlerden yararlanmaları ve böylece eğitim etkinliklerini başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri bir duruma gelmelerini sağlama gibi birçok hizmeti yürütmek üzere okullarda yer alan, sosyal hizmetin mesleki uygulama alanlarından biridir (Duman, 2000). Eğitim ortamında multidisipliner bir ekip içerisinde çalışmalarını yürüten sosyal hizmet uzmanı, ekolojik perspektif ile öğrencileri, onları çevreleyen sistemleri göz önüne alarak inceler ve okul, aile ve toplum düzeyinde etkinlikler gerçekleştirir (Özkan & Kılıç, 2014)

Türkiye bağlamında okul sosyal hizmetinin yaygınlaştırılması, yalnızca akran zorbalığıyla mücadelede değil, okul terki, devamsızlık, davranış problemleri ve psiko-sosyal risklerin azaltılmasında da etkili olacaktır. Multidisipliner ekip anlayışı içerisinde çalışan sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve psikolojik danışmanlarla iş birliği yaparak okul ikliminin güçlendirilmesine katkı sunabilir.

## **Akran Zorbalığı ile Mücadele Sosyal Hizmet Çalışmaları Neler Olabilir?**

### ***1-Okul Yönetimi ve Eğitimciler İçin Eğitim ve Farkındalık Çalışmaları***

- Okul yönetimine, öğretmenlere ve psikolojik danışmanlara, akran zorbalığını okul iklimi içinde etkili ve doğru biçimde yönetebilmeye yönelik yaklaşım ve tutum geliştirmeyi amaçlayan eğitimler verilebilir.
- Akran zorbalığı konusunda farkındalık oluşturma ve doğru tutum geliştirmeye yönelik bilgilendirme eğitimleri verilebilir.

### ***2-Öğrencilere Yönelik Danışmanlık ve Sosyal Destek Programları***

Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2019) tarafından okullarda zorbalık davranışının önlemesine yönelik yayınlanan raporda, zorbalık davranışını önlemede “yaşam becerilerini geliştirmek”, “çocuklara güvenli davranışları öğretmek”, “sosyal ve kültürel normları değiştirmek için mücadele ve eşit ilişkilere teşvik olmak” üzere üç temel strateji benimsenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere yönelik olarak;

- Akran zorbalığını gerçekleştiren öğrencilere yönelik, davranış değişikliğine yönelik danışmanlık ve farkındalık artırıcı eğitimler verilebilir.
- Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilere yönelik güçlendirici danışmanlık hizmetleri verilebilir.
- Empati, duygu düzenleme, çatışma çözme gibi sosyal beceriler kazandırmaya yönelik eğitimler verilebilir.
- Akran destek ve arabuluculuk programları ile öğrencilere yönelik çözüm odaklı çalışmalar yapılabilir.

- Dijital okuryazarlık eğitimi ile öğrencilerin siber zorbalık hakkında farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

### ***3-Ailelere Yönelik Eğitim ve Destek Çalışmaları***

- Öğrenci ailelerine yönelik danışmanlık ve sosyal destek sağlama hizmetleri verilebilir.
- Zorbalık davranışının ortaya çıkmasına neden olan aile tutumları hakkında bilgilendirme yapılabilir.
- Aile içi dinamiklere dair eğitici bilgiler vererek aile tutumlarının değiştirilebilmesi için farkındalık kazandırılabilir.

## **Sonuç ve Tartışma**

Sosyal hizmetin ekolojik sistem yaklaşımı ve hak temelli bakış açısı, akran zorbalığıyla mücadelede bütüncül ve sürdürülebilir çözümler geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Türkiye’de okul sosyal hizmetinin kurumsallaşması, disiplin odaklı uygulamaların ötesine geçilmesini ve çocukların güçlendirilmesini hedefleyen bir anlayışın benimsenmesini sağlayabilir. Bu bağlamda, sosyal hizmet temelli okul programlarının yaygınlaştırılması ve etkililiklerinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalı araştırmaların artırılması önem taşımaktadır.

Akran zorbalığı, çocukların yalnızca okul yaşantılarını değil, uzun vadeli psiko-sosyal gelişimlerini ve toplumsal uyum süreçlerini de etkileyen çok boyutlu bir sosyal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde zorbalık davranışlarının bireysel özellikler üzerinden açıklanmasına yönelik güçlü bir eğilim bulunmakla birlikte, bu yaklaşım sorunun yapısal ve çevresel boyutlarını büyük ölçüde göz ardı etmektedir. Sosyal hizmet perspektifi ise akran zorbalığını, çocuğun içinde bulunduğu ekolojik sistemler bağlamında ele alarak daha bütüncül bir analiz imkânı sunmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ele alınan kuramsal yaklaşımlar, akran zorbalığının yalnızca mağdur çocuk üzerinde değil; zorbalık davranışını sergileyen ve tanıklık eden çocuklar üzerinde de olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Yıldırım (2012), zorbalık sürecinde rollerin dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve

çocukların zaman içerisinde bu roller arasında geçiş yapabildiğini vurgulamaktadır. Bu durum, zorbalıkla mücadelede tek taraflı ve cezalandırıcı müdahalelerin yetersiz kalacağını ortaya koymaktadır. Sosyal hizmetin güçlendirici ve onarıcı yaklaşımı, tüm çocukların desteklenmesini ve okul ortamında güvenli ilişkilerin yeniden inşa edilmesini hedeflemektedir.

Psikolojik yaklaşımlar zorbalığın birey üzerindeki etkilerini açıklamada önemli katkılar sunmakla birlikte, çözüm önerilerinin çoğu bireysel düzeyle sınırlı kalmaktadır. Yavrutürk (2025), zorbalıkla mücadelede psikolojik destek mekanizmalarının önemine dikkat çekmekte; ancak bu desteklerin çevresel faktörlerden bağımsız ele alınmasının sınırlılıklarına da işaret etmektedir. Sosyal hizmet bakış açısı, psikolojik müdahaleleri aile, okul ve toplum temelli uygulamalarla bütünleştirerek daha sürdürülebilir çözümler üretmeyi mümkün kılmaktadır.

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, okul sosyal hizmeti uygulamalarının henüz sistematik ve yaygın bir yapıya kavuşmadığı görülmektedir. Mevcut uygulamalarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ön planda olmakla birlikte, sosyal hizmet uzmanlarının okul ortamında aktif rol üstlenememesi önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Oysa okul sosyal hizmeti, dezavantajlı grupların korunması, risklerin erken tespiti ve önleyici çalışmaların yürütülmesi açısından kritik bir işlev üstlenmektedir. Akran zorbalığıyla mücadelede sosyal hizmet uzmanlarının multidisipliner ekipler içerisinde yer alması, sorunun yalnızca sonuçlarıyla değil nedenleriyle de ele alınmasını sağlayacaktır.

Eleştirel açıdan bakıldığında, Türkiye’de akran zorbalığına yönelik politikaların büyük ölçüde disiplin ve yaptırım odaklı olduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, kısa vadede düzen sağlıyor gibi görünse de çocukların damgalanmasına, dışlanmasına ve sorun davranışların pekişmesine yol açabilmektedir. Sosyal hizmetin savunduğu hak temelli ve çocuk merkezli yaklaşım, bu tür olumsuz sonuçların önüne geçilmesi açısından önemli bir alternatif sunmaktadır. Ancak bu yaklaşımın hayata geçirilebilmesi için yasal düzenlemeler, kurumsal yapı ve meslekî istihdam alanlarının güçlendirilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, akran zorbalığıyla mücadelede sosyal hizmet perspektifinin merkeze alınması hem çocukların iyi oluş hâlinin desteklenmesi hem de okul ortamlarının güvenli ve kapsayıcı hâle getirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın, akran zorbalığı ile mücadelede uygulanabilecek müdahalelere ve Türkiye’de okul sosyal hizmetinin geliştirilmesine yönelik akademik ve uygulamaya dönük tartışmalara katkı sunması beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aktan, M. C., (2016). Türkiye’de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 244-254.
- Duman, N. (2000). Okul sosyal hizmeti: Tarihsel gelişimi ve uygulama alanları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 11(1), 55-67.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Gökler, R. (2009). *Okullarda akran zorbalığı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2). 511-537.
- Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311-322.
- Kayadibi, B. (2025). Okul terki davranışı ve akran zorbalığı problemine bir bakış: risklerle mücadelede okul sosyal hizmeti modelinin önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 36(4), 895-922.
- Özbesler, C. & Duyan, V. (2009). Okul ortamlarında sosyal hizmet. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(154), 17-25.
- Özkan, Y., & Kılıç, E. (2014a). Okul sosyal hizmet uygulamalarında ekolojik yaklaşımın önemi. V. Işıkhana içinde, *Doç. Dr. Şener Koçyıldırım'a Armağan: Sosyal Hizmet ve Toplumla Çalışma* (s. 74-81). Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.

- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- World Health Organization. (2019). *School-based violence prevention: a practical handbook*. WHO. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/324930>.
- Yavrutürk, A. R. (2025). Akran zorbalığının psikolojik temelleri ve çözüm önerileri. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 123-144.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2),39-51.

## KAPANIŞ BİLDİRGESİ<sup>4</sup>

Bu çalıştay, akran zorbalığını yalnızca bireyler arası bir etkileşim sorunu olarak değil; psikolojik, gelişimsel, toplumsal, dijital ve kurumsal boyutları olan çok katmanlı bir olgu olarak ele almayı amaçlamıştır. Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde ortaya çıkan akran zorbalığının, bireylerin ruh sağlığı, akademik başarıları, sosyal ilişkileri ve uzun vadeli yaşam doyumları üzerinde kalıcı etkiler yarattığı gerçeğinden hareketle, konunun tek bir disiplinin sınırları içerisinde ele alınmasının yetersiz kalacağı vurgulanmıştır. Bu doğrultuda çalıştay, akran zorbalığına ilişkin bilimsel bilgi birikimini disiplinlerarası bir çerçevede bir araya getirmeyi ve ortak bir tartışma zemini oluşturmayı hedeflemiştir.

Çalıştay kapsamında sosyal hizmet, psikiyatri, psikoloji, çocuk gelişimi ve yeni medya alanlarından sunulan akademik katkılar aracılığıyla akran zorbalığının yaygınlığına ilişkin ulusal ve uluslararası verilerin değerlendirilmesi, birey üzerindeki psikiyatrik ve psikolojik etkilerinin tartışılması, gelişimsel süreçler üzerindeki kısa ve uzun vadeli sonuçlarının ele alınması ve dijitalleşme ile dönüşen boyutlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bütüncül yaklaşım ile akran zorbalığının yalnızca bireysel davranışlarla açıklanamayacağı, okul iklimi, değerler sistemi, sosyal normlar ve kurumsal yapı ile doğrudan ilişkili bir olgu olduğu ortaya konmuştur.

Çalıştayda yapılan değerlendirmeler, akran zorbalığıyla mücadelenin erken tanı, önleme ve müdahale stratejilerinin eşgüdüm içinde yürütülmesini gerektirdiğini göstermiştir. Okul temelli tanıma ve müdahale mekanizmalarının; psikososyal destek hizmetleri, öğretmen ve aile iş birliği, değerler eğitimi, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve medya okuryazarlığı uygulamalarıyla birlikte ele alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca dijital medya ortamlarının, akran zorbalığını okul sınırlarının dışına taşıyarak süreklilik

---

<sup>4</sup> Kapanış bildirgesi ve Politika bölümlerinde öğretim üyeleri tarafından teslim edilen metinlerin özetlenmesi için ChatGPT'den yararlanılmıştır.

kazandırdığı; bu nedenle siber zorbalığın da önleyici ve müdahaleci politikalar kapsamında değerlendirilmesinin zorunlu olduğu ifade edilmiştir.

Çalıştay sürecinde ortaya konulan görüşler, akran zorbalığıyla mücadelenin yalnızca bireysel ya da tekil uygulamalarla değil, kurumsal kararlılık, disiplinlerarası koordinasyon ve veri temelli izleme mekanizmalarıyla sürdürülebilir hâle getirilebileceğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda, üniversiteler, okullar, yerel yönetimler ve ilgili kamu kurumları arasında iş birliğini güçlendiren, uzun vadeli ve bütüncül yaklaşımların geliştirilmesi gerekliliği öne çıkmıştır. Akran zorbalığına ilişkin önleyici çalışmaların erken yaşlardan itibaren başlatılmasının hem bireysel iyilik halini hem de eğitim ortamlarının güvenliğini güçlendireceği ifade edilmiştir.

Bu çalıştay ve sonuç raporu, akran zorbalığına ilişkin farkındalığın artırılmasına, üniversitelerin toplumsal katkı misyonu doğrultusunda bu alanda yürüteceği bilimsel, eğitsel ve uygulamaya dönük çalışmalara zemin oluşturmayı, aynı zamanda gelecekte geliştirilecek araştırma, politika ve müdahale programlarına yol gösterici olmayı amaçlamıştır.

# **POLİTİKA VE PROJE GELİŞTİRİLMESİNE UYGUN AÇIK ALANLAR**

## **1-Okul Risk Haritası ve Okul İklimi ve Düzenli Ölçümü**

Okullarda dışlanma, aidiyet ve güven duygusunu izleyen ulusal ölçekte düzenli tarama mekanizmaları bulunmamaktadır. Okulların zorbalık riskini ve ihtiyaç düzeyini gösteren, erken uyarı işlevi olan sistematik bir değerlendirme modeli mevcut değildir.

## **2-Zorbalık Vakaları İçin İzlenebilir Müdahale Süreci**

Akran zorbalığı vakalarında bildirim, müdahale ve sonrasındaki izleme aşamalarını bütüncül biçimde takip eden bağlayıcı bir süreç tanımı bulunmamaktadır.

## **3-Tanık (Seyirci) Rolünü Güçlendiren Politikalar**

Mevcut yaklaşımlar ağırlıklı olarak mağdur ve zorba odaklıdır, tanık öğrencilerin önleyici ve koruyucu rolünü merkeze alan politikalar sistematik değildir.

## **4-Duygusal ve Sosyal Becerilerin Ölçülmesine Yönelik Araçlar**

Empati, duygu düzenleme ve sosyal ilişki becerilerini düzenli olarak ölçen ve izleyen standart araçlar eğitim sisteminde yaygın kullanılmamaktadır.

## **5-Siber Zorbalıkta Kurumsal İş Birliği Modelleri**

Dijital platformlar, okullar ve ilgili kurumlar arasında siber zorbalığa özgü sürekli ve yapılandırılmış iş birliği mekanizmaları bulunmamaktadır.

## **6-Onarıcı ve Rehabilit Edici Müdahale Programları**

Zorbalık davranışı sergileyen çocuk ve ergenlere yönelik, cezalandırma yerine onarım ve davranış değişimini hedefleyen programlar kurumsallaşmamıştır.

## **7-Aileler İçin Erken Uyarı ve Rehberlik Programları**

Ailelere yönelik genel bilgilendirmeler olmakla birlikte, zorbalığı erken fark etmeye odaklı yapılandırılmış ve sürekliliği olan programlar yaygın değildir.

### **8-Disiplinlerarası Okul Temelli Müdahale Yapıları**

Okullarda psikoloji, sosyal hizmet ve sağlık alanlarını birlikte içeren kalıcı ve tanımlı müdahale ekipleri bulunmamaktadır.

### **9-Akran Zorbalığına Özgü Bütüncül Politika Çerçevesi**

Akran zorbalığı, mevcut mevzuatta açık ve bütüncül bir politika alanı olarak tanımlanmamış; farklı düzenlemeler içinde dağınık biçimde ele alınmıştır.

### **10-Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi ve Geri Besleme**

Yürütölen eğitim ve farkındalık çalışmalarının etkililiğini ölçen ve politika geliştirmeye geri besleme sağlayan sistematik değerlendirme mekanizmaları bulunmamaktadır.



NEW | İSTANBUL  
NİŞANTAŞI  
UNIVERSITY

# AKRAN ZORBALIĞI ÇALIŞTAYI SONUÇ RAPORU