

Original article

Zorbalığın Ötesinde Bir Kavram Olarak Akran Nezaketi: Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü Perspektifinden Türkiye Örneği

Peer Kindness as a Concept Beyond Bullying: The Case of Türkiye from the Perspective of a School Culture Sensitive to Cultural Values

Gürkan Sarıdaş *

Ministry of National Education, Denizli, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı, akran nezaketini Türkiye bağlamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü perspektifiyle ele alarak kavramın kültürel kodlarını ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu farklı okul türlerinde öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve tematik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, akran nezaketinin Türkiye'de ağırlıklı olarak saygı temelli, normatif ve ilişkisel uyumu önceleyen bir yapı sergilediğini göstermektedir. Nezaketin, çoğu zaman çatışmayı önleyici ve ilişkileri koruyucu bir strateji olarak işlediği; bu bağlamda sessizlik, geri çekilme ve uyum sağlama gibi davranışları da içerebildiği belirlenmiştir. Bulgular ayrıca, akran nezaketinin eşitler arası ilişkilerde dahi örtük hiyerarşilerden etkilendiğini ve okul ortamlarında büyük ölçüde örtük müfredat yoluyla öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları, akran nezaketinin evrensel ve bağlamdan bağımsız bir sosyal beceri olarak ele alınmasının sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, akran nezaketinin kültürel değerler ve okul kültürüyle ilişkili, çok boyutlu bir olgu olarak yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini vurgulamakta ve kültürel değerlere duyarlı okul kültürü literatürüne özgün bir katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akran Nezaketi, Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü, Örtük Müfredat, Okul İklimi

Abstract

The aim of this study is to examine peer politeness within the Turkish context from the perspective of a school culture sensitive to cultural values, thereby revealing the cultural codes of the concept. The study was conducted using the phenomenological approach, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 24 students attending various types of schools. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The research findings indicate that peer politeness in Türkiye primarily exhibits a structure based on respect, prioritizing normative and relational harmony. It was determined that politeness often functions as a strategy to prevent conflict and preserve relationships; in this context, it may also involve behaviors such as silence, withdrawal, and accommodation. The findings also reveal that peer politeness is influenced by implicit hierarchies even in peer-to-peer relationships and is largely learned through the hidden curriculum in school settings. The research results indicate that treating peer politeness as a universal and context-independent social skill has its limitations. In this regard, the study emphasizes the need to reconceptualize peer politeness as a multidimensional phenomenon related to cultural values and school culture, and offers a unique contribution to the literature on culturally sensitive school culture.

Keywords: Peer Courtesy, a School Culture Sensitive to Cultural Values, Hidden Curriculum, School Climate

* Corresponding author:

Gürkan Sarıdaş, Dr., Ministry of National Education, Denizli, Türkiye.
Email: theapeiron@gmail.com

Received: 30 January 2026 * Accepted: 25 April 2026 * Published: 27 May 2026

GİRİŞ

Okul ortamlarında akran ilişkileri, öğrenciler arası gündelik etkileşimlerin niteliğini belirleyen ve bu etkileşimlerde hangi davranışların “uygun”, “saygılı” ya da “nazik” olarak değerlendirileceğini şekillendiren temel bir ilişki alanı olarak ele alınmaktadır (Pliogou & Tromora, 2025). Bu nedenle akran etkileşimleri, eğitim araştırmalarında uzun süredir merkezi bir inceleme konusu olmuştur. Ancak mevcut alanyazın incelendiğinde, akran ilişkilerinin büyük ölçüde zorbalık, saldırganlık, dışlanma ve problem davranışlar gibi risk ve sorun odaklı kavramlar etrafında ele alındığı görülmektedir (Cowie & Myers, 2021; Espelage & Hong, 2022). Bu yaklaşım, okul ortamlarında yaşanan olumsuz deneyimleri görünür kılmak açısından önemli olmakla birlikte, akran etkileşimlerinin ilişkisel düzeni kuran ve sürdüren olumlu boyutlarını ikincil bir konuma itmektedir.

Son yıllarda sosyal-duygusal öğrenme ve olumlu psikoloji yaklaşımlarının etkisiyle empati, işbirliği ve prososyal davranışlar gibi olumlu sosyal etkileşim biçimlerine yönelik ilgi artmıştır (Durlak et al., 2022; Taylor et al., 2023). Bununla birlikte, bu çalışmaların önemli bir bölümünde olumlu davranışlar bireysel beceriler ya da kişisel eğilimler çerçevesinde ele alınmakta; bu davranışların okulun kültürel ve kural ve değer temelli yapısı içinde nasıl üretildiği sınırlı biçimde tartışılmaktadır. Okulun kural ve değer temelli yapısı, yalnızca yazılı disiplin kurallarını değil; paylaşılan normları, örtük beklentileri, etkileşim dilini, öğretmen tutumlarını ve kurumun değerler sistemini içeren, öğrencilerin hangi davranışları “uygun”, “saygılı” veya “kabul edilebilir” olarak algılayacağını belirleyen bütüncül bir kültürel düzeni ifade eder (Deal & Peterson, 2016; Schein, 2010; Khalifa et al., 2021). Özellikle “nezaket” kavramı, çoğu zaman genel toplumsal açıdan olumlu davranışlar başlığı altında ele alınmakta ve akran ilişkileri bağlamında bağımsız bir kavram olarak kuramsallaştırılmamaktadır.

Bu noktada akran nezaketinin, akran zorbalığının karşıtı ya da yokluğu olarak ele alınmasının kavramsal açıdan sınırlayıcı olduğu görülmektedir. Zorbalık ve nezaket, aynı doğrusal eksenin iki ucu olarak düşünüldüğünde, nezaket yalnızca olumsuz davranışların ortadan kalkmasıyla ortaya çıkan pasif bir durum olarak algılanmaktadır. Oysa akran nezaketi, kendi anlam dünyasına, kural ve değer temelli çerçevesine ve ilişkisel işlevlerine sahip, bağımsız bir sosyal olgu olarak ele alınmalıdır. Nezaket; yalnızca zarar vermemek değil, aynı zamanda ilişkileri sürdürmeye, sosyal uyumu korumaya ve etkileşimlerde “uygun” davranış sınırlarını gözetmeye yönelik kültürel olarak yapılandırılmış bir pratiktir (Anderson, 1970; Clegg & Rowland, 2010).

Nezaketin anlamı ve nasıl sergilendiği, kültürel bağlamdan bağımsız değildir. Farklı kültürel yapılarda nezaket; açık empatik ifadeler, duyguların paylaşılması ve bireysel sınırların korunması üzerinden tanımlanabileceği gibi; sessizlik, geri çekilme, uyum sağlama ve çatışmadan kaçınma gibi davranış örüntüleri üzerinden de anlam kazanabilmektedir (Krys et al., 2022). Bu durum, okul ortamlarında gözlemlenen akran nezaketi davranışlarının evrensel ve tek tip bir sosyal beceri olarak ele

alınamayacağını göstermektedir. Nezaket, içinde üretildiği kültürel değerler sistemi, toplumsal beklentiler ve kurumsal normlar doğrultusunda şekillenmektedir.

Bu bağlamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürü yaklaşımı, akran nezaketini anlamak için önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Okullar, yalnızca akademik bilginin aktarıldığı mekânlar değil; aynı zamanda kültürel değerlerin üretildiği, yeniden yorumlandığı ve gündelik etkileşimler yoluyla öğrencilere aktarıldığı sosyal kurumlardır (Dmitrienko, Kushev, 2025). Okulun açık kuralları, örtük normları, disiplin anlayışı ve öğretmen-öğrenci etkileşimleri, hangi davranışların “saygılı”, “uygun” ya da “nazik” olarak değerlendirileceğini belirleyen kültürel bir zemin oluşturmaktadır (Gay, 2018; Khalifa et al., 2021; Mansfield & Lambrinou, 2024). Bu çerçevede akran nezaketi, bireysel tercihlerden çok, okul kültürü içinde paylaşılan anlamlar ve beklentiler doğrultusunda şekillenen ilişkisel bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Türkiye bağlamında akran ilişkilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, literatürün büyük ölçüde akran zorbalığı, disiplin sorunları ve risk davranışları etrafında şekillendiği görülmektedir (Şahin & Aral, 2023; Totan & Kabasakal, 2022). Olumlu sosyal davranışlara odaklanan çalışmalar bulunmakla birlikte, akran nezaketinin kültürel anlam dünyası içinde ele alındığı, öğrencilerin deneyimlerine dayalı nitel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Akran nezaketinin hangi davranışlar üzerinden tanımlandığı, bu davranışların hangi kültürel değerlerle ilişkilendirildiği ve okul kültürü tarafından nasıl biçimlendirildiği soruları Türkiye literatüründe büyük ölçüde yanıtız kalmaktadır.

Bu boşluktan hareketle bu araştırmanın amacı, akran nezaketini Türkiye bağlamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü perspektifiyle ele alarak, öğrencilerin deneyimleri üzerinden bu kavramın kültürel olarak nasıl yapılandırıldığını ortaya koymaktır. Çalışma, akran nezaketini akran zorbalığının karşıtı olarak değil; kendi kural ve değer temelli çerçevesi, ilişkisel işlevleri ve kültürel kodları olan bağımsız bir sosyal olgu olarak ele almaktadır. Bu yönüyle araştırma, Türkiye’de akran nezaketi kavramını kültürel ve kuramsal bir zeminde tartışmaya açmayı; okul kültürü literatürüne kültürel olarak özgül bir kavramsal katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırma, okul ortamlarında sergilenen akran nezaketi davranışlarının hangi anlamlar üzerinden tanımlandığını, hangi kültürel değerler ve normlarla ilişkilendirildiğini ve okul kültürü içinde nasıl üretildiğini incelemeyi hedeflemektedir. Nezaketin, öğrenciler arası etkileşimlerde yalnızca olumlu ve güçlendirici bir davranış biçimi olarak değil; aynı zamanda ilişkisel uyumu korumaya yönelik kural ve değer temelli ve düzenleyici bir pratik olarak nasıl işlediği de araştırmanın odak noktalarından biridir.

Araştırmanın bir diğer önemli hedefi, akran nezaketinin eşitler arası ilişkilerde nasıl deneyimlendiğini, bu deneyimlerin örtük hiyerarşiler, güç ilişkileri ve okulun açık ve örtük normlarıyla nasıl kesiştiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma, akran nezaketinin bireysel niyetlere

indirgenemeyecek ölçüde okul kültürü tarafından şekillenen ilişkisel bir olgu olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır.

Bu yönüyle araştırma, Türkiye’de akran nezaketi kavramını kültürel ve kuramsal bir zeminde ele alarak, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü literatürüne özgün bir kavramsal katkı sunmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda çalışma, akran ilişkilerine ilişkin mevcut problem odaklı yaklaşımların ötesine geçerek, okul yaşamında sosyal düzenin nasıl kurulduğunu anlamaya yönelik alternatif bir bakış açısı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma aynı zamanda Türk okul ortamında akranlar arası nezaketin öncelikle bireysel bir sosyal davranış eğilimi olmaktan ziyade, ilişkisel düzenleme için kültürel olarak kural ve değer temelli bir mekanizma olarak işlev gördüğünü savunmaktadır.

Bu bağlamda genel araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Türkiye bağlamında akran nezaketi, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü içerisinde hangi anlamlar, normlar ve davranış örüntüleri üzerinden yapılandırılmaktadır?

Bu genel soru doğrultusunda aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Öğrenciler okul ortamında akran nezaketini nasıl tanımlamakta ve hangi anlamlar üzerinden deneyimlemektedir?
- Akran nezaketi, okulun kültürel değerleri, normları ve ilişkisel düzeni içinde nasıl şekillenmekte ve sürdürülmektedir?

LİTERATÜR TARAMASI

Okullarda akran etkileşimleri çoğunlukla zorbalık ve problem davranışlar bağlamında ele alınmış; buna karşılık öğrenciler arası gündelik ilişkilerde sosyal düzeni sürdüren olumlu etkileşim biçimleri görece daha sınırlı incelenmiştir (Santos et al., 2024). Bu çalışmada odaklanılan akran nezaketi, yalnızca olumsuz davranışların yokluğu olarak değil; öğrenciler arası etkileşimlerde saygı, incitmeme ve ilişkiyi sürdürme gibi kural ve değer temelli beklentiler doğrultusunda işleyen bir pratik olarak ele alınmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü perspektifi, bu tür davranışların bireysel tercihlerden çok, okul ortamında paylaşılan normlar ve anlamlar içinde üretildiğini vurgular. Bu nedenle akran nezaketini anlamak, öğrencilerin bu davranışları nasıl tanımladıklarını ve okul kültürü içinde hangi beklentiler doğrultusunda sergilediklerini incelemeyi gerektirmektedir.

Akran nezaketi, gündelik dilde çoğu zaman “kaba olmamak” ya da “olumsuz davranıştan kaçınmak” şeklinde negatif tanımlarla kurulabilse de son dönem çalışmalar nezaket olgusunu okul bağlamında pozitif, kurucu ve ölçülebilir bir yapı olarak ele almaktadır (Kokkinos & Kipritsi, 2023). “Okulda nezaket” kavramı; öğrencilerin okul yaşamında şefkat, yardımseverlik, saygı ve destek görmeye ilişkin algılarıyla ve okulun nezaketi teşvik eden normlarıyla ilişkilendirilmektedir (Shoshani, et al, 2022).

Bu yaklaşımı güçlendiren bulgulardan biri, okul nezaketinin öğrencilerin okula aidiyeti ve karakter gücü olarak nezakete ilişkisini çok düzeyli modellerle ortaya koyan çalışmalardır. Örneğin Lee ve Huang (2021), öğrencilerin okula aidiyet duygusu ile okul nezaketi algısı arasında olumlu ilişki bulunduğunu; ayrıca okul nezaketi algısının öğrencilerin “nezaket karakter gücü” ile anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu tür bulgular, nezaketin okul bağlamında yalnızca bireysel bir “kişilik özelliği” değil; okul iklimi ve kültürünün öğrenciler tarafından algılanan sosyal niteliği ile işleyen bir olgu olduğunu düşündürür.

Ölçme alanındaki gelişmeler de nezaketin “bağımsız olgu” iddiasını desteklemektedir. Buenconsejo vd. (2023), School Kindness Scale’ın (SKS) farklı kültürel/ulusal bağlamlarda (ör. Hong Kong, Çin, Filipinler) psikometrik özelliklerini inceleyerek, okul nezaketi yapısının kültürlerarası bağlamlarda anlamlı şekilde ölçülebileceğine dair kanıt üretmiştir. Bu, akran nezaketini yalnızca “zorbalığın yokluğu” olarak değil; okulun kural ve değer temelli iklimine bağlı, deneyimlenen bir “sosyal kalite” olarak ele almak için güçlü bir metodolojik temel sunar.

Bu çalışma açısından kritik nokta şudur: Akran nezaketi, zorbalıkla aynı ekseninde iki uç değildir. Zorbalık “incitme” davranışlarını açıklarken, nezaket yalnızca “incitmeme”yi değil; öğrenciler arası etkileşimde ilişkiyi sürdürme, yüz kurtarma, gerilimi azaltma, sosyal uyumu koruma gibi daha geniş bir kural ve değer temelli repertuarı kapsayabilir. Bu nedenle akran nezaketi, problem davranış literatürünün içinden türetilen “tersine çevrilmiş bir kavram” olarak değil; kültürel değerler ve okul normları içinde kurulan ayrı bir olgu olarak teorileştirilmelidir.

Okul iklimi araştırmaları, öğrencilerin okulda yaşadığı ilişkisel atmosferin (aidiyet, güvenlik, kapsayıcılık, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran ilişkileri) akademik ve psikososyal çıktılarla bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Long vd. (2020), okul iklimi ve akran ilişkisi bileşenlerinin ergen ruh sağlığı ile ilişkisini sosyal-ekolojik bir yaklaşım içinde tartışarak, okulun “ilişkisel bağlam” olarak önemini vurgular. Bu çerçevede, akran nezaketinin tekil bir davranış değil; okulun ekolojik düzeni içinde anlam kazanan bir pratik olabileceğini düşündürür.

Değerler boyutu ise okul ikliminin daha az görünür ama belirleyici bileşenlerinden biridir. Gálvez-Nieto vd. (2022), okul iklimi ile değerler arasındaki ilişkide otoriteye yönelik tutumların aracılık rolüne işaret ederek, okul ikliminin değerlerle etkileşimli biçimde işlediğini göstermiştir. Bu tür bulgular, nezaketin okulda yalnızca “bireysel iyilik” değil; aynı zamanda otorite, norm, düzen ve kabul edilebilirlik rejimleriyle ilişkili olabileceğine işaret eder. Dolayısıyla akran nezaketini incelemek, kaçınılmaz biçimde “okulun değerler düzeni”ni ve bu düzenin öğrenciler arası etkileşimlerde nasıl üretildiğini de incelemeyi gerektirir.

Akran nezaketinin kültürel olarak anlaşılması, onu evrensel bir sosyal beceri gibi ele almanın ötesine geçmeyi gerektirir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü yaklaşımı, okulun yalnızca yönetsel bir örgüt değil; değerlerin, normların ve anlamların üretildiği bir kültürel alan olduğunu

kabul eder (Sieckelinck, et al, 2023). Bu yaklaşım, öğrencilerin “nezaket” dediği şeyin; hangi davranışları kapsadığı, hangi durumlarda ödüllendirildiği, hangi durumlarda “zayıflık/uyum/itaat” gibi anlamlara kayabildiği sorularını merkeze alır.

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü yaklaşımı, öğrenciler arası etkileşimlerde kabul edilebilir davranış sınırlarının okul ortamında paylaşılan normlar ve değerler aracılığıyla belirlendiğini vurgular. Bu çerçevede akran nezaketi, yalnızca bireysel bir tutum değil; okulda “uygun”, “saygılı” ve “sorun yaratmayan” davranışlara ilişkin örtük beklentiler doğrultusunda şekillenen ilişkiyel bir pratik olarak ortaya çıkar. Nezaketin hangi durumlarda teşvik edildiği, hangi durumlarda sınırlandırıldığı ya da sessizlik ve uyumla eşleştirildiği, okul kültürünün değerler sistemiyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle akran nezaketini anlamak, öğrencilerin bu davranışı hangi normlar ve beklentiler çerçevesinde tanımladıklarını ve okul ortamında nasıl deneyimlediklerini incelemeyi gerektirir.

Türkiye’de akran ilişkileri literatürünün büyük kısmı, ağırlıklı olarak zorbalık ve okul güvenliği ekseninde gelişmiş; nezaket gibi pozitif-ilişkiyel kavramlar ise daha sınırlı ve dağınık biçimde ele alınmıştır. Bu durum, okul kültürünün değerler boyutunu ve öğrencilerin gündelik etkileşim repertuarını kavramsallaştırmada bir boşluk üretmektedir. Oysa öğrenciler, okul yaşamında sadece problem davranışlarla değil; aynı zamanda gündelik nezaket normlarıyla sosyal düzen kurar. Bu normlar, kültürel değerlerle (saygı, büyüğe hürmet, topluluk uyumu, mahcubiyet, yüz yitirmeme vb.) iç içe geçerek Türkiye’ye özgül biçimler kazanabilir.

Bu çalışma tam da bu noktada, akran nezaketini Türkiye literatürüne kültürel değerlere duyarlı okul kültürü çerçevesinde taşıyarak, iki düzeyde katkı hedefler: (1) Kavramsal katkı: Akran nezaketini zorbalığın “negatif aynası” olmaktan çıkarıp bağımsız bir olgu olarak tanımlar; hangi anlam alanlarında kurulduğunu gösterir. (2) Kuramsal katkı: Nezaketi okul kültürü, değerler rejimi ve kural ve değer temelli düzen içinde ele alarak, Türkiye’de okul kültürü çalışmalarına “ilişkiyel değer” merkezli yeni bir okuma sunar. Bu araştırma, akran nezaketini akran zorbalığının karşıtı olarak değil; kendi kural ve değer temelli çerçevesi, ilişkiyel işlevleri ve kültürel kodları olan bağımsız bir olgu olarak ele alması bakımından Türkiye literatürüne özgün bir katkı sunmaktadır. Çalışma, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü literatürüne, akran ilişkilerini problem odaklı yaklaşımların ötesinde, ilişkiyel değerler ve sosyal düzen perspektifiyle ele alan alternatif bir kavramsal okuma önermektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli-Deseni

Bu araştırma, akran nezaketinin öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve anlamlandırıldığını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Çalışmada, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarına yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi mümkün kılan fenomenolojik araştırma deseni benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediğini ve bu yaşantıya nasıl anlamlar yüklediğini anlamaya yönelik bir nitel

araştırma yaklaşımıdır (Moustakas, 1994). Fenomenolojik yaklaşım, akran nezaketi gibi doğrudan gözlenebilir davranış örüntülerinin ötesinde, öğrencilerin bu davranışlara atfettikleri anlamları ve bu anlamların kültürel bağlam içindeki karşılıklarını ortaya çıkarmada uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Bu çalışmada fenomenoloji, betimleyici bir düzeyle sınırlı kalmayıp, yorumlayıcı bir perspektifle ele alınmıştır. Bu doğrultuda akran nezaketi, ölçülmesi gereken bir değişken olarak değil; öğrencilerin gündelik okul yaşamında deneyimledikleri, okul kültürü ve toplumsal değerlerle iç içe geçmiş ilişkisel bir olgu olarak kavramsallaştırılmıştır. Araştırma deseni, öğrencilerin akran nezaketine ilişkin deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymalarına ve bu deneyimlerin kültürel kodlar bağlamında yorumlanmasına olanak sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli’de farklı sosyo-kültürel okul bağlamlarında öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yaklaşımı, akran nezaketinin farklı okul kültürleri ve öğrenci deneyimleri bağlamında nasıl çeşitlendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Çalışma grubunun oluşturulmasında şu ölçütler dikkate alınmıştır: Farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan okullarda öğrenim görme, farklı okul seviyelerinde (ortaokul, lise) öğrenim görme, farklı okul türlerinde (imam hatip, fen lisesi, özel okul) öğrenim görme. Öğrencilere verilerin işlenmesi esnasında bir takma isim seçmesi istenerek veriler anonimleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Okul Türü	Okul Düzeyi	Sınıf Düzeyi	Sosyo-Ekonomik Çevre	Cinsiyet
Elif	İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	7. Sınıf	Düşük	Kız
Ahmet	Fen Lisesi	Lise	10. Sınıf	Orta	Erkek
Zeynep	Özel Ortaokul	Ortaokul	8. Sınıf	Yüksek	Kız
Mehmet	Anadolu Lisesi	Lise	9. Sınıf	Orta	Erkek
Ayşe	İmam Hatip Lisesi	Lise	11. Sınıf	Düşük	Kız
Yusuf	Fen Lisesi	Lise	12. Sınıf	Orta	Erkek
Dilan	Özel Lise	Lise	10. Sınıf	Yüksek	Kız
Emir	Devlet Ortaokulu	Ortaokul	8. Sınıf	Orta	Erkek
Hatice	İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	6. Sınıf	Düşük	Kız
Berk	Fen Lisesi	Lise	11. Sınıf	Orta	Erkek
Aslı	Özel Ortaokul	Ortaokul	7. Sınıf	Yüksek	Kız
Kerem	Anadolu Lisesi	Lise	12. Sınıf	Orta	Erkek
Selin	İmam Hatip Lisesi	Lise	10. Sınıf	Düşük	Kız
Baran	Fen Lisesi	Lise	9. Sınıf	Orta	Erkek
Ceren	Özel Lise	Lise	11. Sınıf	Yüksek	Kız
Enes	Devlet Ortaokulu	Ortaokul	7. Sınıf	Orta	Erkek
Melis	İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul	8. Sınıf	Düşük	Kız
Okan	Fen Lisesi	Lise	12. Sınıf	Orta	Erkek
İlayda	Özel Ortaokul	Ortaokul	6. Sınıf	Yüksek	Kız
Efe	Anadolu Lisesi	Lise	11. Sınıf	Orta	Erkek
Büşra	İmam Hatip Lisesi	Lise	9. Sınıf	Düşük	Kız
Onur	Fen Lisesi	Lise	10. Sınıf	Orta	Erkek
Nazlı	Özel Lise	Lise	12. Sınıf	Yüksek	Kız
Arda	Devlet Ortaokulu	Ortaokul	6. Sınıf	Orta	Erkek

Tablo 1'e göre katılımcılar ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaşları ve sınıf düzeyleri çeşitlilik göstermekle birlikte, analiz sürecinde bireysel demografik özelliklerden ziyade ortak deneyim örüntüleri ön plana alınmıştır. Etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, raporlamada öğrenciler takma adlarla ifade edilmiştir. "Sosyo-Ekonomik Çevre" kategorileri (düşük, orta, yüksek), öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun bulunduğu çevreye ilişkin kendi algı ve beyanlarına dayalı olarak belirlenmiştir; herhangi bir resmi sosyo-ekonomik gösterge veya gelir ölçümü kullanılmamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin akran nezaketine ilişkin deneyimlerini kendi sözcükleriyle ifade etmelerine olanak tanıırken, araştırmanın amaçları doğrultusunda derinlemesine veri elde edilmesini sağlamıştır.

Görüşme sorularının geliştirilme süreci sistematik ve çok aşamalı bir biçimde yürütülmüştür. İlk aşamada, akran ilişkileri, okul iklimi, kültürel değerlere duyarlı eğitim ve nezaket/prososyal davranış literatürü incelenerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kapsamda özellikle akran zorbalığı, sosyal-duygusal öğrenme, okul kültürü ve örtük müfredat alanındaki çalışmalar gözden geçirilmiş; akran nezaketinin yalnızca davranışsal değil, anlam ve norm boyutlarını ortaya çıkarabilecek soru alanları belirlenmiştir. İkinci aşamada hazırlanan taslak görüşme formu, nitel araştırma yöntemleri ve eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, soruların kapsam geçerliği, açıklığı, yönlendirici olup olmadığı ve öğrencilerin yaş düzeyine uygunluğu açısından değerlendirme yapmış; bazı soruların sadeleştirilmesi, örnek durum sorularının artırılması ve kültürel bağlamı açığa çıkaracak ifadelerin eklenmesi önerilmiştir. Bu geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu revize edilmiştir.

Üçüncü aşamada, veri toplama sürecine dahil edilmeyecek bir öğrenciyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, soruların anlaşılabilirliğini, görüşme süresini ve öğrencilerin hangi sorulara daha ayrıntılı yanıt verdiğini gözlemek amacıyla yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda bazı soruların soyut bulunduğu ve öğrencilerin somut örnekler üzerinden daha rahat konuştuğu belirlenmiş; bu nedenle sorulara açıklayıcı ifadeler ve deneyim temelli yönlendirmeler eklenmiştir. Pilot veriler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Bu süreç sonunda görüşme formu, öğrencilerin akran nezaketine ilişkin deneyimlerini kendi anlam dünyaları içinde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde son halini almıştır. Görüşmelerde öğrencilerin: akran nezaketine yükledikleri anlamlar, nezaket davranışlarının okul ortamında nasıl ortaya çıktığı, okulun açık ve örtük normlarının bu davranışları nasıl etkilediği konularına odaklanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara örnek olarak şu tür sorular yöneltilmiştir: “Sence okulda akran nezaketi ne anlama geliyor?”, “Sınıfında ya da okulunda nazik davranıldığını düşündüğün bir durumu anlatabilir misin?” gibi deneyim temelli sorular kullanılmıştır.

Araştırmacının konumu ve olası etkileri de veri toplama ve analiz süreçlerinde yansıtıcı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırmacının eğitim alanında çalışan ve okul ortamlarına aşina bir kişi olması, katılımcılarla güven ilişkisi kurulmasını kolaylaştırırken, okul kültürüne ilişkin ön kabullerin veri yorumuna yansıma riskini de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle veri toplama sürecinde araştırmacı, yönlendirici ifadelerden kaçınmaya, onaylayıcı ya da değerlendireci tepkiler vermemeye ve katılımcıların anlatılarını kesintiye uğratmamaya özen göstermiştir. Görüşmeler sonrasında kısa alan notları tutulmuş; araştırmacının dikkatini çeken duygu, varsayım ve ilk yorumlar ayrı bir bölümde kaydedilerek analizden bilinçli biçimde ayrıştırılmıştır.

Veri analiz sürecinde yansıtıcılığı güçlendirmek amacıyla bir dizi strateji uygulanmıştır. Kodlama işlemleri doğrudan katılımcı ifadelerine dayandırılmış, önceden belirlenmiş kategoriler kullanılmamış ve tümevarımsal yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmacı, her tema için alternatif yorum olasılıklarını değerlendirmiş ve yorumların veriye dayalı olup olmadığını tekrar okumalarla kontrol etmiştir. Ayrıca analiz sürecinde geliştirilen kod ve temalar, nitel araştırma deneyimi bulunan bir akademisyenle

tartışılarak dış göz değerlendirmesi alınmıştır. Bu uygulama, araştırmacının öznel yorumlarının verinin önüne geçmesini sınırlamayı amaçlamıştır.

Bu yansıtıcı yaklaşım sayesinde, akran nezaketine ilişkin bulguların araştırmacının kişisel inanç veya deneyimlerinden ziyade katılımcıların ifade ettiği anlam dünyasına dayanması hedeflenmiştir. Böylece araştırmanın inandırıcılığı ve yorumların şeffaflığı artırılmaya çalışılmıştır.

Her bir görüşme ortalama 30–45 dakika sürmüştür, görüşmeler katılımcıların ve velilerinin (reşit olmadıkları için) onayı alınarak ses kaydıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtları daha sonra birebir çözümlenmiş ve analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı, eğitim alanında çalışan ve okul ortamlarına aşina bir kişi olarak veri toplama sürecine katılmıştır. Bu konum, öğrencilerle güven ilişkisi kurulmasını kolaylaştırmakla birlikte, okul kültürüne ilişkin ön kabullerin veri yorumuna yansımaya riskini de barındırmaktadır. Bu nedenle araştırmacı, görüşmeler sırasında yönlendirici ifadelerden kaçınmaya, katılımcıların deneyimlerini kendi anlam dünyaları içinde ifade etmelerine olanak tanımaya özen göstermiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, katılımcı anlatılarında tekrar eden anlam örüntülerini, kültürel kodları ve ilişki yapıları sistematik biçimde ortaya koymaya olanak tanıyan esnek bir analiz yaklaşımıdır (Braun & Clarke, 2019). Analiz süreci, tümevarımsal bir mantıkla yürütülmüş; temalar doğrudan veriden üretilmiştir.

Veri analizi süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmuştur: Görüşme dökümlerinin tekrar tekrar okunarak veriye aşinalık kazanılması, akran nezaketine ilişkin anlamlı ifade birimlerinin belirlenmesi ve açık kodların oluşturulması, benzer kodların bir araya getirilerek tematik yapının oluşturulması, ortaya çıkan temaların kültürel değerler ve okul kültürü bağlamında yorumlanması.

Analiz sürecinde, akran nezaketinin kural ve değer temelli, ilişki ve kültürel boyutlarını yansıtan ifadeler özellikle dikkate alınmıştır. Kodlama ve tema oluşturma süreci, verinin bağlamından kopmadan ve öğrencilerin anlatı bütünlüğü korunarak yürütülmüştür.

Veri analiz sürecinde araştırmacının kişisel yorumlarının verinin önüne geçmemesi amacıyla kodlama ve tema oluşturma işlemleri doğrudan katılımcı ifadelerine dayandırılmış, yorumlar mümkün olduğunca veriye referansla geliştirilmiştir. Araştırmacı, kendi konumunun analiz üzerindeki olası etkilerini sürekli olarak sorgulayarak yansıtıcı bir tutum benimsemiş; bu doğrultuda analiz sürecinde tekrar okumalar yapılmış, alternatif yorum olasılıkları değerlendirilmiş ve verinin bağlamı korunmaya çalışılmıştır. Bu yaklaşım, akran nezaketinin öğrenciler tarafından nasıl deneyimlendiğine ilişkin bulguların araştırmacı varsayımlarından ziyade katılımcı perspektiflerine dayanmasını sağlamayı amaçlamıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nitel doğası gereği, geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri esas alınmıştır. Bu kapsamda, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde raporlanarak araştırma sürecinin şeffaflığı sağlanmıştır.

Bulgular bölümünde katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiş, yorumların veriye dayalı olması gözetilmiştir. Kodlama ve tema oluşturma süreci sistematik biçimde yürütülmüş; araştırmacı, analiz sürecinde kendi varsayımlarının ve konunun farkında olarak veriyi yorumlamaya özen göstermiştir. Bu uygulamalar, araştırma bulgularının tutarlılığını ve bilimsel inandırıcılığını desteklemektedir.

Etik İlkeler

Araştırma sürecinin tüm aşamalarında etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım esas alınmış ve istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen bulgular, akran nezaketinin Türkiye bağlamında kültürel olarak yapılandırılmış, kural ve değer temelli ve ilişkisel bir olgu olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Tematik analiz sonucunda, akran nezaketine ilişkin öğrenci deneyimleri dört ana tema ve bu temalara bağlı alt temalar altında toplanmıştır.

Tablo 2. Akran Nezaketine İlişkin Ana Temalar ve Alt Temalar

Ana Tema	Alt Temalar
Saygı Temelli Nezaket Anlayışı	Ayıp olmama Terbiye sınırları Karşıdakini incitmeme
İlişkisel ve Koruyucu Nezaket	Çatışmadan kaçınma Sessizlik ve geri çekilme Ortamı idare etme
Örtük Hiyerarşi ve Duyarlılık	Yaş ve sınıf farkı Akademik/sosyal statü Güçlü akra karşı temkin
Okul Kültüründe Nezaketin Öğrenilmesi	Örtük müfredat Öğretmen tutumları Disiplin ve etkileşim dili

Tablo 2’de verilen ana ve alt temalar doğrultusunda, öğrenci anlatılarından doğrudan alıntılarla birlikte ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Saygı Temelli Nezaket Anlayışı

Katılımcıların anlatıları, akran nezaketinin Türkiye bağlamında büyük ölçüde saygı temelli bir çerçevede anlamlandırıldığını göstermektedir. Öğrenciler, nezaketi çoğunlukla empatik ifadeler ya da açık destek davranışlarından ziyade; “ayıp davranışa sahip olmamak”, “terbiye sınırlarını aşmamak” ve “karşıdakini küçük düşürmemek” gibi davranış normları üzerinden tanımlamıştır. Bu bağlamda nezaket, bireyin kişisel isteğinden çok, toplumsal ve kültürel beklentilere uygun davranma biçiminde algılanmaktadır.

Öğrenciler, akranlarına karşı nazik olmayı çoğu zaman “bir şey yapmamak” şeklinde ifade etmiş; alay etmemek, laf sokmamak ve başkasını utandırmamak gibi davranışlar ön plana çıkmıştır. Örneğin: “Nezaket dediğimiz şey, aslında karşıdakini zor durumda bırakmamak. Dalga geçmemek, laf sokmamaktır. Bazıları yardım eder, ama ben en azından saygısızlık yapmamaya çalışırım.” (Baran) “Birini küçük düşürmek bence en kaba şey. Nezaket, bir şey yapmıyorsan bile başkasının kötü hissetmesine neden olmamaktır. Özellikle kalabalıkta arkadaşını utandırmamak önemlidir.” (Kerem) “Benim için nezaket; laf atmamak, alay etmemek, küfürlü konuşmamaktır. Çok samimi olmasan da saygılı olmalısın. Okulda böyle davranırsan sorun çıkmaz.” (İlayda)

Bu bulgular, öğrencilerin akran nezaketini aktif bir iyilik ya da yardım davranışından çok, sosyal sınırları ihlal etmeme biçiminde tanımladıklarını ve bu sınırları da büyük ölçüde toplumsal normlara dayalı olarak oluşturduklarını göstermektedir.

İlişkisel ve Koruyucu Nezaket Pratikleri

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, akran nezaketinin öğrenciler arası ilişkilerde çoğunlukla ilişkiyi sürdürmeye ve çatışmayı önlemeye yönelik bir işlev üstlenmesidir. Öğrenciler, nezaketi açık biçimde rahatsızlık dile getirmekten ziyade, susmak, geri çekilmek ya da ortamı idare etmek biçiminde tanımlamıştır. Bu bağlamda nezaket, doğrudan iletişim kurmaktan çok, gerilimi tırmandırmamaya yönelik dolaylı stratejiler olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, arkadaşlık ilişkilerinin bozulmaması adına kendi rahatsızlıklarını dile getirmemeyi “nazik olmak” şeklinde değerlendirmiştir.

Örneğin: “Bazen bir şey söylersem morali bozulacak diye susuyorum. Nezaket biraz da idare etmek gibi geliyor. Yani bazen içimden bir şey geçiyor ama söylemiyorum.” (Kerem) “Bir arkadaşım beni kırdı ama tepki vermedim. Çünkü kavga çıkmasın istedim. Böyle anlarda sessiz kalmak, tartışmamak bence nezakettir.” (Elif) “Nezaket dediğimiz şey, bazen alttan almak zorunda kalmak. Sınıfta bazı şeylere sinir oluyorum ama ses çıkarırsam ilişkiler bozulur diye çekiniyorum.” (Mehmet)

Bu tema altında, nezaketin öğrenciler için koruyucu bir pratik olduğu; ancak aynı zamanda bireysel sınırların geri plana itilmesine yol açabildiği görülmektedir. Öğrenciler, çatışmadan kaçınmak uğruna kendi duygularını bastırabildiklerini ve bunu “nazik olmak”la eşleştirdiklerini ifade etmiştir.

Hiyerarşi ve Yaşa Duyarlılık

Bu tema ile ilgili bulgular, akran nezaketinin her zaman eşitler arası simetrik bir ilişki biçimi olarak işlemediğini göstermektedir. Öğrenciler, yaşça büyük, akademik olarak başarılı ya da sosyal açıdan güçlü akranlara karşı daha temkinli, daha mesafeli ve daha kontrollü bir nezaket dili kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, akran ilişkilerinde örtük bir hiyerarşinin varlığına işaret etmektedir. Öğrenciler, aynı davranışın herkes için aynı şekilde sergilenemeyeceğini; kime karşı nasıl davranılacağına önemli olduğunu belirtmiştir.

Örneğin: “Üst sınıftakilere karşı daha dikkatli konuşursun. Ama aynı şeyi arkadaşına rahatça söylersin. Herkesle aynı rahatlıkta olunmuyor.” (Ahmet) “Bazılarına karşı daha resmî davranmak zorunda hissediyorsun. Mesela sınıf başkanıysa ya da öğretmenle arası iyiyse, daha dikkatli oluyorum.” (Ayşe) “Benzer yaşta olsak bile, biri çok popülerse ya da başarılıysa, onu kırmamaya daha çok özen gösteriyorum. Çünkü bir şey söylesem yanlış anlaşılır diye çekiniyorum.” (Zeynep)

Bu tema, akran nezaketinin yalnızca kişilerarası değil, güç ilişkileriyle iç içe geçmiş bir olgu olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Öğrenciler, nezaketi sadece değer temelli değil, aynı zamanda statü ve konuma göre biçimlenen bir davranış biçimi olarak da tanımlamaktadır.

Okul Kültüründe Nezaketin Öğrenilme Biçimleri

Katılımcı anlatıları, akran nezaketinin okul ortamlarında büyük ölçüde örtük öğrenme yoluyla kazanıldığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, nezaketin açık bir öğretim konusu olarak ele alınmadığını; çoğunlukla öğretmen tutumları, disiplin anlayışı ve okulun genel etkileşim dili üzerinden dolaylı biçimde öğrenildiğini ifade etmiştir. Nezaket davranışlarının genellikle sorun yaşandığında gündeme geldiği, önleyici ya da geliştirici bir değer eğitimi çerçevesinde sistematik olarak ele alınmadığı belirtilmiştir.

Örneğin: “Nezaket daha çok kavga çıktığında hatırlatılıyor. Normalde dersin konusu gibi konuşulmuyor. Sorun olmazsa kimse nezaketten söz etmiyor.” (Okan) “Bize doğrudan ‘nazik olun’ denmiyor ama öğretmenin tavrından ya da sınıftaki kurallardan anlıyoruz. Yani bu biraz okulun havasıyla ilgili.” (Selin) “Disiplin cezası almamak için kurallara uymaya çalışıyoruz ama nezaketin neden önemli olduğu anlatılmıyor. Sadece yanlış yapınca uyarı geliyor.” (Emir)

Bu bulgular, akran nezaketinin okul kültüründe büyük ölçüde örtük müfredatın bir parçası olarak işlediğini ve okulun değerler ikliminden bağımsız düşünülmemeyeceğini göstermektedir. Öğrenciler, nezaketi öğrenilen bir bilgi değil, ortamdan sezilen bir beklenti olarak tanımlamaktadır.

TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, akran nezaketinin Türkiye bağlamında evrensel ve kültürel ve okul bağlamından bağımsız bir sosyal beceri olarak ele alınmasının sınırlı olduğunu; aksine bu olgunun kültürel değerler, kural ve değer temelli beklentiler ve okul kültürü tarafından şekillenen çok boyutlu

bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, akran nezaketinin yalnızca akran zorbalığının karşıtı ya da yokluğu olarak kavramsallaştırılamayacağını; kendi anlam dünyasına, ilişkisel işlevlerine ve kültürel kodlarına sahip bağımsız bir sosyal olgu olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biri, akran nezaketinin öğrenciler tarafından ağırlıklı olarak saygı temelli ve kural ve değer temelli bir çerçevede anlamlandırılmasıdır. Öğrenciler nezaketi, empatik ya da açık destek davranışlarından ziyade “ayıp durumda olmamak”, “terbiye sınırlarını aşmamak” ve “karşıdakini zor durumda bırakmamak” gibi ifadelerle tanımlamıştır. Bu bulgu, yabancı literatürde nezaketin çoğunlukla empati, şefkat ve gönüllü prososyal davranışlar üzerinden ele alındığı çalışmalarla kısmen örtüşmekle birlikte (Lee & Huang, 2021; Taylor et al., 2023), aynı zamanda önemli bir kültürel ayrışmaya işaret etmektedir. Türkiye bağlamında nezaket, bireyin içsel motivasyonundan çok, toplumsal kabul ve normlara uyum çerçevesinde anlam kazanmaktadır.

Bu durum, akran nezaketinin ahlaki bir tercih olmanın ötesinde, ilişkisel düzeni koruyan kural ve değer temelli bir mekanizma olarak işlediğini düşündürmektedir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü perspektifinden bakıldığında, nezaketin bireysel bir karakter gücü değil; okul ortamında paylaşılan değerler ve beklentiler aracılığıyla üretilen kolektif bir pratik olduğu görülmektedir (Khalifa et al., 2021). Bu yönüyle çalışma, nezaketi bireysel özelliklere indirgemeyen ve okul kültürünün kurucu bir bileşeni olarak ele alan yaklaşımları desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, akran nezaketinin öğrenciler arası ilişkilerde çoğu zaman çatışmadan kaçınma ve ilişkiyi sürdürme amacıyla sergilenmesidir. Öğrenciler, nezaket adına sessiz kalmayı, geri çekilmeyi ya da ortamı “idare etmeyi” tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, okul iklimi literatüründe vurgulanan “uyum odaklı sosyal davranış” tartışmalarıyla örtüşmektedir (Long et al., 2020). Ancak bu çalışma, nezaketin uyum sağlama işlevinin kültürel bağlamda bastırma, geri çekilme ve öz-sansür gibi davranışları da içerebildiğini göstermesi bakımından literatüre özgün bir katkı sunmaktadır.

Bu bağlamda akran nezaketi, her zaman güçlendirici ve dönüştürücü bir etkileşim üretmeyebilir; bazı durumlarda öğrencilerin kendi sınırlarını açıkça ifade etmelerini sınırlayan bir işleve de sahip olabilir. Bu sonuç, nezaketin “iyi” ya da “olumlu” bir davranış olarak tek boyutlu biçimde ele alınmasının problemlili olabileceğini ve kültürel bağlam dikkate alınmadan yapılan genellemelerin sınırlı kalacağını göstermektedir. Dolayısıyla akran nezaketinin, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü içinde çift yönlü bir pratik olarak ele alınması gerekmektedir.

Araştırma bulguları ayrıca, akran nezaketinin eşitler arası ilişkilerde dahi örtük hiyerarşilerden güçlü biçimde etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaşça büyük, akademik olarak başarılı ya da sosyal açıdan güçlü akranlara karşı daha temkinli, ölçülü ve mesafeli bir nezaket dili kullanmaları, akran ilişkilerinin çoğu kuramsal çalışmada varsayıldığı gibi yatay, simetrik ve güçten bağımsız bir

etkileşim alanı olmadığını göstermektedir. Bu durum, akran ilişkilerinin sıklıkla “eşit statüde bireyler arası karşılıklı etkileşim” olarak tanımlandığı literatürdeki temel kabullerden birini doğrudan sorgulamaktadır (Thornberg, 2018). Bulgular, akran gruplarının kendi içinde de görünmez fakat etkili statü farklılıkları, popülerlik hiyerarşileri ve akademik prestij gibi unsurlar tarafından yapılandırıldığını ve bu yapıların iletişim biçimlerini düzenlediğini göstermektedir. Dolayısıyla nezaket, yalnızca saygı ya da empatiye dayalı bir değer değil; aynı zamanda potansiyel riskleri yönetmeye, olası dışlanmayı önlemeye ve sosyal konumu korumaya yönelik stratejik bir davranış repertuarı olarak da işlev görmektedir. Türkiye bağlamında nezaketin güç ilişkileri ve statü duyarlılığıyla bu denli iç içe geçmesi, okulun yalnızca pedagojik bir ortam değil, aynı zamanda toplumsal hiyerarşilerin yeniden üretildiği kültürel bir alan olduğunu düşündürmektedir. Bu yönüyle çalışma, akran ilişkilerinin eşitlik varsayımına dayalı geleneksel çerçevelerle açıklanmasının yetersiz kaldığını ve akran etkileşimlerinin mikro düzeydeki güç dinamikleri dikkate alınarak yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, akran nezaketinin okul ortamlarında büyük ölçüde örtük müfredat aracılığıyla öğrenilmesidir. Nezaketin açık öğretim programlarında sistematik biçimde ele alınmaması, bu değerın öğretmen tutumları, disiplin anlayışı ve okulun genel etkileşim dili üzerinden dolaylı biçimde aktarılmasına neden olmaktadır. Bu bulgu, değerler eğitiminin örtük boyutuna vurgu yapan eleştirel eğitim çalışmalarıyla paralellik göstermektedir (Apple, 2019; Giroux, 2020). Ancak bu çalışmada elde edilen veriler, örtük müfredat yoluyla aktarılan nezaket anlayışının her zaman tutarlı ve bilinçli olmadığını; kimi zaman tesadüfi uygulamalara ve çelişkili mesajlara dayandığını göstermektedir.

Eleştirel eğitim perspektifinden bakıldığında, akran nezaketinin örtük müfredat aracılığıyla öğrenilmesi tesadüfi bir durum değil, okulun kültürel ve ideolojik işleyişinin doğal bir sonucudur. Klasik kuramcılar, okulların yalnızca resmi öğretim programı yoluyla değil, gündelik rutinler, disiplin pratikleri ve etkileşim kalıpları aracılığıyla da egemen normları ve güç ilişkilerini yeniden ürettiğini vurgulamaktadır (Apple, 2019; Giroux, 2020). Bu çerçevede örtük müfredat, öğrencilerin “uygun davranış”, “saygı” ve “sorun çıkarmama” gibi beklentileri içselleştirdiği düzenleyici bir mekanizma olarak işlev görür. Bu çalışmada ortaya çıkan akran nezaketi anlayışı da büyük ölçüde bu düzenleyici yapı içinde anlam kazanmaktadır. Nezaket, çoğu zaman başkalarına yönelik etik bir duyarlılıktan ziyade, yaptırımdan kaçınma, ilişkiyel düzeni sürdürme ve sosyal kabulü koruma stratejisi olarak öğrenilmektedir. Güncel kültürel değerlere duyarlı okul kültürü çalışmaları da, okul iklimi ve kurumsal normlar aracılığıyla aktarılan örtük beklentilerin öğrencilerin kişilerarası davranış repertuarını güçlü biçimde şekillendirdiğini göstermektedir (Khalifa et al., 2021; Mansfield & Lambrinou, 2024). Bu bağlamda akran nezaketi, yalnızca bireysel bir erdem değil; okulun değerler rejimi içinde üretilen, uyumu teşvik eden ve kimi zaman farklılıkların ifade edilmesini sınırlayabilen ilişkiyel bir düzenleme biçimi olarak değerlendirilebilir.

Saha sürecinde yapılan gözlemler, öğrenci anlatılarını destekler nitelikte bulgular ortaya koymuştur. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin çoğunda, öğrencilerin nezaket davranışlarını açık bir değer tercihi ya da bireysel ahlaki seçim olarak değil, çoğunlukla sosyal ortamın beklentilerine uygun davranma gerekliliği olarak algıladıkları gözlenmiştir. Özellikle sınıf içi etkileşimlerde, öğrencilerin bazı durumlarda nezaket gösterisinde bulunmaktan çok, sessiz kalmayı veya tepkisizliği tercih ettikleri dikkat çekmiştir.

Öğrenciler, öğretmenlerin tutumlarını nezaketin dolaylı bir öğretim yolu olarak değerlendirmiş, öğretmenin hitap biçimi ve sınıf yönetimi yaklaşımının, sınıftaki etkileşim dilini belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, bazı okullarda nezaketin daha çok disiplin ve otoriteyle ilişkilendirildiği; bazı okullarda ise daha serbest ve ilişkiye dayalı biçimlerde anlam kazandığı gözlenmiştir.

Ayrıca, öğrencilerin sosyal statü ya da yaş farkına göre davranışlarını değiştirdiği anlar doğrudan gözlemlenmiş; özellikle grup hâlindeki etkileşimlerde, daha popüler veya başarılı öğrenciler karşısında diğer öğrencilerin daha dikkatli, çekingen ve “ölçülü” davrandıkları görülmüştür. Bu durum, nezaketin sadece bireyler arası bir değer olarak değil, aynı zamanda okul içi mikro hiyerarşilerle şekillenen bir sosyal strateji olarak da işlediğini göstermektedir.

Bu noktada, Türkiye’de son yıllarda eğitim politikalarında akran ilişkilerine yönelik söylemsel bir dönüşümün gözlemlendiği dikkate alınmalıdır. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “akran zorbalığı” yerine “akran nezaketi” kavramının öne çıkarılması, olumlu ve yapıcı bir yönelim olarak değerlendirilebilir (MEB, 2025a; MEB, 2025b). Ancak bu araştırmanın bulguları, bu tür bir kavramsal değişimin, nezaketin kültürel ve kural ve değer temelli boyutları dikkate alınmadan ele alınması durumunda sınırlı kalabileceğini göstermektedir. Nezaketin yalnızca sorun davranışların karşısı olarak tanımlanması, onun okul kültürü içinde nasıl üretildiğini ve hangi ilişkiyel işlevleri üstlendiğini görünmez kılma riskini taşımaktadır. Bu nedenle politika düzeyinde kullanılan “akran nezaketi” söyleminin, kültürel değerlere duyarlı ve eleştirel bir çerçeveye desteklenmesi önem taşımaktadır.

Bulgular, toplulukçu değerlerin baskın olduğu diğer kültürel bağlamlarda elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Özellikle Doğu Asya toplumlarında yürütülen çalışmalar, kişilerarası uyumun korunması, yüz kaybından kaçınma ve sosyal düzenin sürdürülmesi amacıyla doğrudan çatışmadan kaçınma, dolaylı iletişim ve duyguların bastırılması gibi davranışların yaygın olduğunu göstermektedir. Bu bağlamlarda nezaket ve saygı, çoğu zaman açık destek davranışlarından ziyade ilişkiyi zedelememeye yönelik öz-denetim ve uyum pratikleri üzerinden anlam kazanmaktadır (Markus & Kitayama, 2014; Triandis, 1995). Türkiye bağlamında elde edilen bulgular da benzer biçimde, akran nezaketinin yalnızca empatik ya da yardım edici davranışlardan ibaret olmadığını; sosyal uyumu koruma, gerilimi azaltma ve ilişkiyel düzeni sürdürme amacıyla sergilenen dolaylı stratejileri de kapsadığını göstermektedir. Bu paralellik, akran nezaketinin kültürel olarak yapılandırılmış bir olgu

olduğunu ve toplulukçu değer sistemlerinde bireysel ifade ile ilişkisel uyum arasında denge kurmaya yönelik bir mekanizma olarak işleyebileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak bu araştırma, akran nezaketinin Türkiye bağlamında kültürel kodlarla iç içe geçmiş, kural ve değer temelli, ilişkisel ve kurumsal bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, akran nezaketinin yalnızca bireysel bir sosyal beceri ya da ahlaki davranış olarak değil; okul kültürü, değer aktarımı ve ilişkisel adalet süreçleriyle birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü literatürüne bu yönüyle katkı sunan araştırma, Türkiye’de akran ilişkilerine ilişkin problem odaklı yaklaşımların ötesine geçerek, okul yaşamında sosyal düzenin nasıl kurulduğunu anlamaya yönelik alternatif bir kavramsal çerçeve önermektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, akran nezaketini Türkiye bağlamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü perspektifiyle ele alarak, literatürde çoğunlukla ihmal edilen bir kavramı kuramsal ve ampirik düzeyde görünür kılmayı amaçlamıştır. Öğrenci deneyimlerine dayalı nitel bulgular, akran nezaketinin evrensel, bağlamdan bağımsız ve tek boyutlu bir sosyal beceri olarak ele alınmasının yetersiz kaldığını; aksine bu olgunun kültürel kodlar, kural ve değer temelli beklentiler ve okul kültürünün örtük yapıları tarafından şekillenen çok boyutlu bir yapı sergilediğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları, Türkiye’de akran nezaketinin büyük ölçüde saygı temelli ve kural ve değer temelli bir çerçevede anlamlandırıldığını göstermektedir. Nezaket, öğrenciler tarafından çoğu zaman empatik ya da açık destekleyici davranışlardan ziyade, “ayıp olmamak”, “sınırı aşmamak” ve “ilişkiyi bozmamak” gibi kural ve değer temelli beklentiler üzerinden tanımlanmaktadır. Bu durum, nezaketin bireysel bir ahlaki tercih olmaktan çok, toplumsal uyum ve kabul süreçleriyle ilişkili bir düzenleme pratiği olarak işlediğine işaret etmektedir.

Çalışmanın önemli sonuçlarından biri, akran nezaketinin öğrenciler arası ilişkilerde çoğu zaman çatışmayı önleyici ve ilişkiyi koruyucu bir strateji olarak işlev görmesidir. Bu bağlamda nezaket, yalnızca olumlu sosyal etkileşimleri destekleyen bir değer değil; aynı zamanda sessizlik, geri çekilme ve uyum sağlama gibi davranışları da içerebilen bir pratik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu, nezaketin her zaman güçlendirici ve dönüştürücü bir etkileşim üretmediğini; bağlama bağlı olarak çift yönlü bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları ayrıca, akran nezaketinin eşitler arası ilişkilerde dahi örtük hiyerarşilerden bağımsız olmadığını ortaya koymaktadır. Yaş, akademik başarı ve sosyal statü gibi değişkenler, öğrencilerin nezaket davranışlarını nasıl ve kime karşı sergilediklerini etkilemektedir. Bu durum, okul kültürünün yalnızca pedagojik bir yapı değil; aynı zamanda kültürel ve toplumsal güç ilişkilerinin yeniden üretildiği bir alan olduğunu göstermektedir.

Bir diğer önemli sonuç, akran nezaketinin okul ortamlarında büyük ölçüde örtük müfredat yoluyla öğrenilmesidir. Nezaketin açık öğretim programlarında sistematik biçimde ele alınmaması, bu değer

öğretmen tutumları, disiplin anlayışı ve okulun genel etkileşim dili üzerinden dolaylı ve çoğu zaman farkında olunmadan aktarılmasına neden olmaktadır. Bu durum, okul kültüründe nezaketin tesadüfi uygulamalara bırakılması riskini beraberinde getirmekte ve kültürel değerlere duyarlı bir yaklaşımın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, bu araştırmanın bulguları, eğitim politikalarında ve okul temelli uygulamalarda “akran nezaketi” kavramının kullanımına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Nezaketin yalnızca olumlu bir davranış ideali ya da zorbalığın karşıtı olarak ele alınması, bu kavramın okul kültürü içinde üstlendiği kural ve değer temelli ve düzenleyici işlevleri görünmez kılabilir. Bu nedenle akran nezaketinin, kültürel bağlamı ve okulun değerler iklimini dikkate alan, eleştirel ve bilinçli bir çerçeveye ele alınması gerekmektedir.

Genel olarak bu çalışma, akran nezaketinin Türkiye’de kültürel bağlamdan bağımsız düşünülmemeyeceğini ve okul kültürünün bu kavramın üretiminde merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda akran nezaketi, eğitim araştırmaları, okul kültürü çalışmaları ve değerler eğitimi literatürü içinde yeniden düşünülmesi gereken temel bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda akran nezaketi, eğitim araştırmaları, okul kültürü çalışmaları ve değerler eğitimi literatürü içinde yeniden düşünülmesi gereken temel bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Son tahlilde, akran nezaketi yalnızca bireylerin birbirine nasıl davrandığını değil, okulun hangi tür ilişkileri “makbul” kıldığını, hangi sesleri güçlendirdiğini ve hangi farklılıkları görünmez kıldığını da açığa çıkaran kritik bir merceğe işlevi görmektedir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, akran nezaketinin okul ortamlarında yalnızca bireysel bir sosyal beceri ya da ahlaki tutum olarak değil; kültürel değerler, kural ve değer temelli beklentiler ve okul kültürü ile iç içe geçmiş ilişkisel bir olgu olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda aşağıda sunulan öneriler, akran nezaketinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürü içinde daha bilinçli, adil ve dönüştürücü biçimde ele alınabilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Okul Kültürü ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, akran nezaketinin büyük ölçüde örtük müfredat aracılığıyla öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, nezaketin okul kültürü içinde çoğu zaman farkında olunmadan, öğretmen tutumları ve etkileşim dili üzerinden aktarıldığını göstermektedir. Bu nedenle okullarda akran nezaketinin, yalnızca sorun davranışlar ortaya çıktığında hatırlatılan bir norm olmaktan çıkarılarak, okulun temel değer çerçevesinin açık ve bilinçli bir parçası haline getirilmesi önerilmektedir.

Okul yönetimleri ve öğretmenler, nezaketi yalnızca “uyumlu davranış” ya da “sorun çıkarmama” olarak tanımlamak yerine; saygılı, açık ve adil iletişimi destekleyen ilişkisel bir değer olarak ele almalıdır. Özellikle öğrencilerin nezaket adına sessiz kalmaya zorlandığı ya da kendi sınırlarını ifade

etmekten geri durduğu durumların fark edilmesi ve bu durumların okul içinde eleştirel biçimde tartışılması, kültürel değerlere duyarlı bir okul kültürü inşası açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Gelişime Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları, öğretmen tutumlarının ve okulun etkileşim dilinin akran nezaketinin öğrenilmesinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerinde akran nezaketine kültürel bağlam duyarlılığıyla yer verilmesi önerilmektedir.

Öğretmen eğitimlerinde, nezaketin yalnızca olumlu ve güçlendirici bir davranış olarak değil; bazı bağlamlarda bastırıcı ya da sınırlandırıcı işlevler de üstlenebileceği vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin, öğrenciler arası etkileşimlerde nezaketin hangi durumlarda ilişkisel adaleti desteklediğini, hangi durumlarda ise uyum baskısına dönüştüğünü fark edebilecek eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri desteklenmelidir. Bu yaklaşım, kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün yüzeysel uygulamalarla sınırlı kalmasını önleyebilir.

Eleştirel farkındalığın geliştirilmesi, öğretmen eğitimi programlarında yalnızca kuramsal içeriklerle sınırlı kalmamalı; yapılandırılmış ve amaç odaklı uygulamalarla desteklenmelidir. Bu bağlamda kullanılacak yöntemlerin, öğretmenlerin hem kendi iletişim pratiklerini hem de sınıf içindeki güç ve norm ilişkilerini sorgulamalarını sağlayacak biçimde tasarlanması önem taşımaktadır. Örneğin vaka analizi çalışmaları, öğretmen adaylarının veya görevdeki öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlere ilişkin gerçek ya da kurgulanmış durumları inceleyerek görünürde “nazık” ya da “uyumlu” olarak değerlendirilen davranışların arkasındaki güç ilişkilerini, dışlama mekanizmalarını ve sessizlik dinamiklerini fark etmelerini hedefler. Bu süreçte katılımcılar, nezaketin hangi durumlarda ilişkisel adaleti ve kapsayıcılığı desteklediğini, hangi durumlarda ise öğrencilerin kendini ifade etmesini sınırlayan bir uyum baskısına dönüştüğünü tartışarak normların eleştirel analizini yapma becerisi kazanabilirler.

Rol oynama etkinlikleri, öğretmenlerin farklı öğrenci konumlarını deneyimlemelerine olanak tanıyarak empatik ve perspektif alıcı farkındalık geliştirmeyi amaçlar. Bu yöntem, özellikle otorite–öğrenci ilişkilerinde nezaketin nasıl algılandığını ve farklı statü konumlarında nasıl farklı anlamlar kazandığını somutlaştırır. Yansıtıcı günlükler ise öğretmenlerin kendi sınıf içi kararlarını, müdahale biçimlerini ve iletişim tarzlarını sistematik biçimde değerlendirmelerini sağlayarak öz-farkındalık ve pedagojik refleksiyon geliştirmeyi hedefler. Bu günlüklerde öğretmenler, hangi durumlarda sessizliği teşvik ettiklerini, hangi davranışları ödüllendirdiklerini veya bastırdıklarını analiz ederek örtük mesajlarının farkına varabilirler. Akran geribildirim uygulamaları da meslektaşlar arası gözlem ve tartışma yoluyla kör noktaların görünür hale gelmesine katkı sağlar ve profesyonel öğrenme topluluğu içinde eleştirel diyalog ortamı oluşturur.

Bu tür uygulamalar birlikte ele alındığında, öğretmenlerin nezaketi yalnızca “sorun çıkarmayan davranış” olarak değil; güç ilişkileri, katılım fırsatları, duygusal güvenlik ve ilişkisel adalet bağlamında

değerlendirebilen bütüncül bir pedagojik bakış geliştirmelerine yardımcı olur. Böylece kültürel değerlere duyarlı ve eleştirel bir öğretim anlayışı, yalnızca değer aktarımına değil, sınıf içinde daha adil, kapsayıcı ve ifade özgürlüğünü destekleyen etkileşim ortamlarının oluşturulmasına da katkı sağlayabilir.

Eğitim Politikaları ve Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, akran nezaketinin mevcut öğretim programlarında sınırlı ve dolaylı biçimde ele alındığını göstermektedir. Bu doğrultuda, değerler eğitimi ve sosyal-duygusal öğrenme çerçevelerinde akran nezaketinin kültürel bağlama duyarlı biçimde yeniden ele alınması önerilmektedir.

Akran nezaketinin, evrensel ve tek tip bir davranış ideali olarak sunulması yerine; Türkiye'nin toplumsal ve kültürel yapısını dikkate alan örnekler, tartışmalar ve pedagojik yaklaşımlarla ele alınması, öğrencilerin bu kavramı daha eleştirel ve anlamlı biçimde içselleştirmesine katkı sağlayabilir. Eğitim politikalarında kullanılan "akran nezaketi" söyleminin, yalnızca olumlu davranışları teşvik eden bir araç olarak değil; ilişkisel adalet, güç dengeleri ve kapsayıcılık bağlamında ele alınması önem taşımaktadır.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma, akran nezaketini kültürel değerlere duyarlı okul kültürü bağlamında ele alan nitel bir inceleme sunmaktadır. Gelecek araştırmalarda, akran nezaketinin farklı eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) nasıl yapılandığını inceleyen karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, nezaket anlayışının gelişimsel ve bağlamsal farklılıklarını ortaya koyabilir.

Ayrıca, akran nezaketinin okul iklimi, aidiyet duygusu, öğrenci katılımı ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel ya da karma yöntemli araştırmalar, kavramın eğitim literatüründeki yerini güçlendirebilir. Kültürlerarası karşılaştırmalı çalışmalar ise Türkiye'de akran nezaketi anlayışının evrensel ve kültüre özgü boyutlarını daha net biçimde ortaya koyarak, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü literatürüne uluslararası düzeyde katkı sunabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, akran nezaketini Türkiye bağlamında kültürel değerlere duyarlı okul kültürü perspektifiyle derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir.

Öncelikle, araştırmanın nitel yönüme dayalı olması, bulguların istatistiksel genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Katılımcıların deneyimleri, belirli okul bağlamları ve sosyo-kültürel çevreler içinde şekillenmiş olup, Türkiye genelindeki tüm okul türlerini ve öğrenci profillerini temsil etmemektedir. Ancak bu sınırlılık, çalışmanın temel amacı olan akran nezaketinin kültürel olarak nasıl anlamlandırıldığını derinlemesine ortaya koyma hedefiyle tutarlıdır.

İkinci olarak, araştırma yalnızca öğrenci görüşlerine dayanmaktadır. Akran nezaketinin kültürel kodları ve kural ve değer temelli boyutları, okulun farklı paydaşları (öğretmenler, yöneticiler, veliler)

tarafından farklı biçimlerde algılanabilir. Bu durum, okul kültürünün çok sesli yapısının bu çalışma kapsamında sınırlı biçimde temsil edilmesine yol açmıştır.

Üçüncü olarak, araştırma verileri katılımcıların öznel anlatılarına dayanmaktadır. Nezaket gibi kültürel ve kural ve değer temelli açıdan yüklü bir kavramın incelenmesinde, öğrencilerin sosyal olarak kabul edilebilir yanıtlar verme eğilimi (sosyal beğenirlik) bulguları etkilemiş olabilir. Özellikle çatışma, güç ilişkileri ve bastırma deneyimlerinin dolaylı biçimde ifade edilmiş olması bu bağlamda değerlendirilebilir.

Son olarak, çalışma belirli bir zaman diliminde yürütülmüş olup, akran nezaketinin okul kültürü içindeki zamansal dönüşümünü izlemeye olanak tanımamaktadır. Okul kültürünün dinamik ve değişken yapısı göz önüne alındığında, bulguların belirli bir bağlamsal kesite ait olduğu unutulmamalıdır.

Ek Beyan

Yazar Katkısı

Veri toplama, analiz etme, raporlama süreçleri yazara aittir.

Finansman

Bu araştırma hiçbir kaynak tarafından fonlanmamıştır.

Yapay Zeka Beyanı

Anlam düzeltme, cümle kontrolü, dil bilgisi kurallarına uygunluk bakımından yapay zekadan destek alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik

Bütün araştırmada Pen Academic Publishing Research Ethics Policy politikalarına dikkat edilerek tüm etik kurallara uyulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Peer relationships constitute a central dimension of school life, shaping students' daily interactions and influencing which behaviors are considered appropriate, respectful, or acceptable. Educational research has traditionally examined peer relations through a problem-oriented lens, focusing on bullying, aggression, exclusion, and other negative behaviors (Cowie & Myers, 2021; Espelage & Hong, 2022). While this perspective is crucial for identifying risks, it tends to overlook the positive interaction patterns that sustain social order in schools. With the growing influence of social-emotional learning and positive psychology, attention has increasingly shifted toward prosocial behaviors such as empathy, cooperation, and kindness (Durlak et al., 2022; Taylor et al., 2023). However, many studies conceptualize these behaviors as individual traits rather than socially constructed practices shaped by institutional norms and cultural expectations.

Peer kindness is often treated as the absence or opposite of bullying, which limits its conceptualization as an independent social phenomenon. Yet kindness, like other social behaviors, is culturally embedded. In some cultural contexts, kindness may involve explicit emotional expression and direct support; in others, it may manifest as restraint, difference, or conflict avoidance (Krys et al., 2022). Schools function not only as educational institutions but also as cultural environments in which norms, values, and expectations are transmitted through both formal and informal processes (Deal & Peterson, 2016; Schein, 2010). From a culturally responsive school culture perspective, behaviors such as kindness emerge from shared meanings and implicit rules rather than solely from individual dispositions (Khalifa et al., 2021).

In Türkiye, research on peer relations has predominantly focused on bullying, disciplinary issues, and risk behaviors, leaving positive relational constructs such as peer kindness relatively underexplored. Moreover, there is limited qualitative evidence on how students themselves define kindness and how it is shaped by cultural norms and school practices. Addressing this gap, the present study conceptualizes peer kindness as a culturally constructed, rule-based, and relational phenomenon. The study aims to explore how peer kindness is structured through meanings, norms, and behavioral patterns within a culturally responsive school culture in the Turkish context.

Method

The study was designed as a qualitative phenomenological investigation to explore students' lived experiences and interpretations of peer kindness. Phenomenology focuses on how individuals make sense of a particular phenomenon, emphasizing subjective meaning rather than objective measurement (Moustakas, 1994). This approach is especially suitable for examining culturally embedded social practices that cannot be fully captured through quantitative methods.

The participants consisted of 24 middle and high school students attending different types of schools in Denizli, Türkiye. Maximum variation sampling was used to capture diversity across socio-economic backgrounds, school types, and grade levels. This sampling strategy enabled the exploration of how peer kindness may vary across different institutional contexts.

Data were collected through semi-structured individual interviews lasting approximately 30–45 minutes. Interview questions focused on students' definitions of kindness, examples of kind behavior, situations in which kindness becomes difficult or necessary, and perceptions of how school rules and teacher attitudes influence interpersonal conduct. Interviews were audio-recorded with consent and transcribed verbatim.

Data was analyzed using reflexive thematic analysis, a flexible method for identifying patterns of meaning within qualitative data (Braun & Clarke, 2019). The analysis involved repeated reading of transcripts, generation of initial codes, clustering of related codes, and development of overarching themes grounded in the data. Attention was paid to expressions reflecting cultural norms, relational expectations, and rule-based understandings of behavior. Trustworthiness was enhanced through detailed reporting, use of direct quotations, and reflexive consideration of researcher positionality.

Findings

The findings indicate that peer kindness in Turkish schools is experienced as a culturally structured and relational phenomenon rather than a universal interpersonal skill. Four major themes emerged.

First, students conceptualized kindness primarily as respect-based behavior. Rather than emphasizing active helping or emotional support, participants define kindness in terms of not violating social norms, avoiding embarrassment, and refraining from hurtful actions. This aligns with research suggesting that kindness can function as adherence to culturally defined boundaries of appropriate conduct rather than voluntary altruism (Shoshani et al., 2022).

Second, kindness often served a relational and protective function. Students described using silence, withdrawal, or accommodation to prevent conflict and maintain relationships. Such behaviors reflect harmony-oriented interaction patterns commonly observed in collectivist cultural contexts, where maintaining group cohesion may take precedence over individual expression (Markus & Kitayama, 2014; Triandis, 1995). While these strategies preserve social stability, they may also involve suppression of personal feelings.

Third, peer kindness was influenced by implicit hierarchies based on age, academic success, or social status. Students reported being more cautious and restrained when interacting with higher-status peers, indicating that peer relations are not always egalitarian. These findings challenge assumptions that peer interactions occur solely among equals and highlight the role of power dynamics in shaping behavior (Thornberg, 2018).

Fourth, kindness was largely learned through the hidden curriculum rather than explicit instruction. Students indicated that kindness was not systematically taught but inferred from teacher behavior, disciplinary practices, and the overall school climate. This supports critical education perspectives emphasizing that values are transmitted through everyday practices and institutional norms (Apple, 2019; Giroux, 2020).

Discussion

The results demonstrate that peer kindness cannot be conceptualized as a context-free social skill. Instead, it reflects culturally embedded expectations emphasizing respect, social harmony, and conflict avoidance. Compared with Western conceptualizations that foreground empathy and voluntary prosocial action (Lee & Huang, 2021), kindness in this context appears closely linked to maintaining social order and avoiding disruption.

The findings also reveal the ambivalent nature of kindness. While it contributes to relational stability, it may simultaneously constrain self-expression and reinforce conformity. The tendency to equate kindness with silence or accommodation suggests that culturally valued harmony can coexist with suppressed disagreement. Such dynamics highlight the importance of examining kindness as a regulatory mechanism within social systems rather than as an inherently positive behavior.

The influence of implicit hierarchies further complicates the picture. Even among peers, differences in status shape expectations and interaction styles, indicating that kindness may function as a strategic response to power relations. Additionally, the dominance of the hidden curriculum suggests that schools play a crucial role in shaping interpersonal norms, often without explicit pedagogical intent.

Conclusion

This study conceptualizes peer kindness in Türkiye as a multidimensional phenomenon shaped by cultural values, institutional norms, and relational dynamics rather than as an individual personality trait. Kindness is predominantly understood as respect-based behavior aimed at maintaining social harmony and preventing conflict. It is influenced by implicit hierarchies and transmitted largely through informal processes within school culture.

These findings suggest that policies and educational practices promoting kindness should move beyond universal models and consider cultural meanings and power relations embedded in school contexts. Explicit, reflective, and culturally responsive approaches to interpersonal values may help transform kindness from a passive mechanism of social regulation into a more empowering and equitable practice. By foregrounding students lived experiences, the study contributes to the literature on culturally responsive school culture and offers an alternative perspective that moves beyond problem-focused approaches to peer relations.

REFERENCES

- Anderson, G. J. (1970). Effects of classroom social climate on individual learning. *American Educational Research Journal*, 7(2), 135–152.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Buenconsejo, J. U., Pianpiano, O. I. P., & Datu, J. A. (2023). Psychometric properties of the School Kindness Scale in Hong Kong, mainland China, and the Philippines. *Psychology in the Schools*, 60(3), 780–792. <https://doi.org/10.1002/pits.22793>
- Clegg, S., & Rowland, S. (2010). Kindness in pedagogical practice and academic life. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 719–735.
- Cowie, H., & Myers, C. A. (2021). *School bullying and mental health: Risks, intervention and prevention*. Routledge.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Dmitrienko, N. A., & Kushev, D. V. (2025). The Soviet school of psychology and cultural transmission through daily interactions. *Paradigma*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=82721233>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2022). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2022). School climate, bullying, and peer aggression research: Toward a more contextualized perspective. *School Psychology Review*, 51(3), 281–296.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco-Levicán, K., Trizano-Hermosilla, Í., & Beltrán-Véliz, J. C. (2022). Relationships between school climate and values: The mediating role of attitudes toward authority in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2726.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2021). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 1–45.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2023). Kindness and school bullying: The mediating role of social and emotional learning (SEL) and school climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 1266849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1266849>
- Krys, K., Uchida, Y., Park, J., et al. (2022). Cultural differences in social harmony and conflict avoidance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(4), 375–392.
- Lee, C.-K. J., & Huang, J. (2021). The relations between students' sense of school belonging, perceptions of school kindness and character strength of kindness. *Journal of School Psychology*, 84, 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.001>
- Long, E., Denford, S., Campbell, R., et al. (2020). School climate, peer relationships, and adolescent mental health: A social ecological perspective. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 586784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586784>

- Mansfield, K. C., & Lambrinou, M. (2024). Culturally responsive leadership: A critical analysis of one school district's five-year plan. *Frontiers in Education*, 9, 1385788. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385788>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2014). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In *College student development and academic life* (pp. 264–293). Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025a). Okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik “Akran nezaketi” konulu hizmet içi eğitim düzenlendi. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogm.meb.gov.tr/www/okul-yoneticileri-ve-ogretmenlere-yonelik-akran-nezaketi-konulu-hizmet-ici-egitim-duzenlendi/icerik/2413>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025b). *Akran nezaketi etkinlik kitabı yayımlandı*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogm.meb.gov.tr/www/akran-nezaketi-etkinlik-kitabi-yayimlandi/icerik/2362/tr>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Pliogou, V., & Tromara, S. (2025). Racist bullying and childhood marginalization in multicultural school settings: Evidence-based and resilience-oriented interventions in primary education. *Frontiers in Education*, 10, 1750921. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1750921>
- Santos, A., Costa-Ramvalho, P., Cunha, J. F., & Vagos, P. (2024). Peer victimization and bullying roles: Links to psychosocial adjustment. *Frontiers in Psychology*, 15, 1265402. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1265402>
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Shoshani, A., Slone, M., & Yossef, L. (2022). Kindness, school climate, and well-being: Comparing teachers' and students' perceptions. *Frontiers in Psychology*, 13, 1037030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1037030>
- Sieckelink, S., Kaulingfreks, F., & De Winter, M. (2023). Educating for significance in a world of difference: School as a cultural space for meaning-making. *Frontiers in Education*, 8, 1179851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1179851>
- Şahin, M. M., & Aral, N. (2023). Ergenlerin akran zorbalığı algıları ile öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 1106–1122.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2023). Promoting positive youth development through social and emotional learning. *American Psychologist*, 78(3), 345–358.
- Thornberg, R. (2018). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggression and Violent Behavior*, 43, 99–108.
- Totan, T., & Kabasakal, Z. (2022). Akran ilişkileri ve okul iklimi bağlamında zorbalık davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 89–110.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.