

Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

A Scale for Teacher Attitudes toward School Bullying

Binnur YEŞİLYAPRAK¹ ve Işık DURSUN BALANUYE²

Öz: Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki zorbalığa ilişkin tutumlarını saptamak üzere “Okul zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği”ni geliştirmektir. Zorbalığa İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği, 25 maddelik, Likert tipi beşli dereceleme ölçeği şeklindedir. Ölçek özellikle lise öğrencileri arasında görülen okul zorbalığına ilişkin öğretmenlerin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerine dayalı olarak oluşturulmuştur. Olumlu ve olumsuz maddelerin sayıları bu üç bileşen açısından dengelenmeye çalışılmıştır. Ölçekten alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öğretmenlerin zorbalığa ilişkin istedik tutumlara sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, madde yazımı aşamasında açık uçlu sorularla 30 öğretmenin görüşüne başvurulmuş, ilgili literatür ve ölçekler incelenmiştir. Bu yolla hazırlanan 52 maddelik form, ikinci aşamada 20 uzmanın değerlendirilmesine sunulmuş, bu değerlendirme sonucu madde sayısı 42’ye indirilmiştir. Oluşturulan deneme formu, ilgili evrenden alınan 211 kişilik bir örneklem grubuna uygulanmış ve toplanan veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde beklenen değerlerin altında olan maddeler çıkarılarak 25 maddelik ve dört faktörlü geçerli bir yapıya sahip bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach-Alfa güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmış ve ölçeğin konu ile ilgili araştırmalarda kullanılabilecek kullanışlı bir yapı ve özelliğe sahip olduğu kanısına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: zorbalık, okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği

Abstract: The purpose of this study is to develop “Scale for Teacher Attitudes Toward School Bullying” (STATSB) to evaluate teachers’ attitudes for school bullying among high school students. The STATSB consists of 25 items in a five-point Likert scale. The scale items were developed based on the cognitive, affective and behavioral components of attitude toward bullying. The number of negative and positive items of the scale were constructed according to these three components. The total score ranges from 25 to 125. The higher scores indicate the desired teacher attitudes about school bullying. During the development process, various steps was followed. In this respect, 30 teachers’ feedback were gathered by open-ended questions, besides examining related literature on the scales and inventories.

Then, in the second step, 52-item form of the scale was evaluated by the 20 experts in the field of counseling and 42-item trial form was administered to a sample of 211 participants selected from various high schools. Results of the analyses yielded four- factor structure for the scale. Cronbach alpha reliability coefficient obtained from the total scale was found to be 0.78. Therefore, the psychometric properties of the scale were found satisfactory and can be used to measure for teachers’ attitudes toward school bullying.

Keywords: bullying, scale for teacher attitudes toward school bullying

Eğitim ortamlarında çocuklar arasında zorbalığın yaşanması eskiye dayanan ve iyi bilinen bir olgudur. Eğitimciler bu konudan uzun yıllardır haberdar olmalarına rağmen araştırmacılar konuyla ilgili sistemli çalışmalarına ancak 1970’lerde başlamışlardır. Bu konudaki ilk çalışmalar Heineman (1973) tarafından yapılmasına rağmen, 1990’lı yıllara kadar ortak bir tanımda uzlaşa sağlanamamıştır (Olweus, 1993; Ross, 1996). Günümüzde genel

olarak kabul edilen tanıma göre zorbalık; “daha güçlü kişi ya da kişiler tarafından daha az güçlü kişiye uygulanan, tekrar eden psikolojik ya da fiziksel eziyet”tir (Rigby, 1999). Bu tanımlardan yola çıkarak araştırmacılar, “zorba”, “kurban” ve “tanık” kavramlarını geliştirmişlerdir (Harris ve Petrie, 2003; Olweus, 1993; Smith ve Sharp, 1994; Sullivan, Cleary ve Sullivan, 2004). Zorbalık konusunda ülkemizde sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen,

Yazar Notu: Bu ölçek, ikinci yazarın yüksek lisans tezinde de kullanılmıştır.

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara, eposta: binnur.yesilyaprak@education.ankara.edu.tr

² Uzman, Gölbaşı Şerafettin Tonbuloğlu Lisesi, Ankara

yurt dışı literatür oldukça geniştir. Yapılan çalışmalar konunun önemini ortaya koyarak durumu çeşitli yönleriyle inceleme ve alınacak önlemlere dikkat çekme üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin, Rigby (1997) Avustralya’da 25.000 öğrenci ile yaptığı araştırmada her 7 öğrenciden birinin haftada en az bir kez zorbalığa uğradığını belirlemiştir. Benzer şekilde, ABD’de öğrencilerin % 30’unun zorbalıkla bir biçimde ilişkili olduğu ve bunun da 5.7 milyon öğrenciye karşılık geldiği rapor edilmiştir (Nansel ve ark., 2001). Bu sorunu inceleyen çalışmaların bir kısmında, okul ortamında akranlarla olan ilişkilerin türü, aile ve öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumları incelenmiştir (Atlas ve Pepler, 1998; Dake, Price ve Telljohann, 2003; Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000; Orpinas, Horne ve Staniszewski, 2003; Seals ve Young, 2003). Bu çalışmaların bir kısmında konuyla ilgili bütün tarafları yani öğrencileri, aileleri, öğretmen ve yöneticileri kapsayan müdahale programları geliştirilmiştir (Olweus, 2003; Orpinas ve Horne, 2006; Smith, Ananiadou ve Cowie, 2003).

Bu programların ortak özelliği konuyla ilgili bütün tarafları yani öğrencileri, aileleri, öğretmen ve yöneticileri kapsamasıdır. Öğretmenler, konuya bireysel temelli değil de daha geniş bir açı ile bakıldığında araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bunun yanı sıra zorbalığı önleme ve müdahale programlarının temel öğelerinden birisi olmaları bakımından da dikkate alınmıştır. Zorbalık ve kurbanlık deneyimlerinin araştırılmasında öğretmenlerin bireysel tepkilerinin önemli olduğuna ilişkin kanıtlar çoğalmaya başlamıştır (Yoon, 2004).

Literatürde öğretmenlerle ilgili çok çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin zorbalık olaylarına müdahalesi, zorbalıkla ilgili algıları, tutumları, zorbalıkla başetmedeki rolleri incelenmiştir (Dake ve Price, 2003; Dake, Price, Telljohann ve Funk, 2003; Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000). Bunlar arasında öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili olanlar dikkat çekicidir. Tutumlar zorbalıkla baş etme konusunda büyük önem taşımaktadır. Glover ve arkadaşları (2000) zorbalığa başarılı bir müdahale yapılabilmesi için hem öğrenci ve öğretmenlerde hem de toplumun genelinde gerçekleşecek tutum değişikliğinin gerekli olduğunu söylemektedir.

Tutum en genel anlamda “kişinin belli bir insana, gruba, nesneye veya olaya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi tutumlar davranışı etkilemektedir. “Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları” ise; öğretmenlerin okul ortamında zorbalığı nasıl tanımladıkları, zorbalık davranışlarına ne derece

duyarlı oldukları, bu davranışları fark etme, ayırd etme konusundaki eğilimleri, zorbalığın engellenmesi ve gerekli müdahale yaklaşımlarını uygulamada nasıl bir anlayışa sahip olduklarını tanımlamaktadır.

Zorbalıkla ilgili yapılan çalışmaların birçoğu özellikle öğretmenlerin tutumlarının zorbalığı engellemede önemli olduğunu ortaya koymuştur (Dake, Price ve Telljohann, 2003; Dake, Price, Telljohann ve Funk, 2003; Glover ve ark., 2000; Yoon, 2004). Buna karşın çok az çalışmanın öğretmen tutumlarını incelediği ve pek çok araştırmada konunun bu boyutunun göz ardı edilmiş olmasının “şaşırtıcı” olduğu ifade edilmiştir (Beran, 2005; Boulton, 1997). Öğretmenlerin algı ve tutumlarını inceleyen az sayıdaki çalışma ise konu ile ilgili önemli ipuçları ortaya koymuştur. Menesini ve arkadaşları (1997), öğretmenlerin kız öğrencilere zorbalık durumlarında daha fazla yardım ettiğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin zorbalık durumunda öğretmenlerine akranlarından daha fazla güvendiğini ortaya koyarak, öğretmenlerin tutumunun önemine vurgu yapmaktadırlar. Ancak zorbalığın tanımı ve müdahale yolları açısından öğretmen ve öğrenci raporları arasında fark vardır; öğrenciler sözel ve psikolojik zorbalığın fiziksel zorbalıktan daha yaygın olduğunu söylerken, çok az öğretmen fiziksel zorbalık dışındaki bu tür davranışları zorbalık olarak tanımlamaktadır (Hazler, Miller, Carney ve Green, 2001). Houndoumadi ve Pateraki (2001), bazı okullarda zorbalığın boyutları ile ilgili olarak, ailelerin öğretmenlerden daha fazla bilgi sahibi olduğunu açıklamaktadır. Bu durum öğrencilerin zorbalık davranışlarına maruz kalma durumlarını daha çok ailelerine açıklamış olma ihtimalini akla getirmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin zorbalığı büyümenin kaçınılmaz bir parçası olarak görmüş olabileceğini, önleme konusunda kendilerini güçsüz hissetmiş olabileceklerini ya da önleme girişiminin durumu daha da kötüleştirebileceğini varsaymış olabileceklerini de düşündürmektedir (Furniss, 2000). Konuya ilişkin öğretmenlerin yanlış inanç, yaklaşım ve tutumları, okul zorbalığı konusunda var olan durumun artarak sürmesine neden olabilir. Nitekim Scarpaci (2006), öğretmenlerin yanlış inanç ve algılarının okul zorbalığını önlemede en önemli engel olduğuna dikkat çekmiştir.

Türkiye’de okul zorbalığına ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında konuya ilginin son yıllarda arttığı görülmektedir (Baker, 2009; Bayraktar, 2009; Çinkır ve Karaman- Kepenekçi, 2003; Çinkır ve Karaman- Kepenekçi, 2006; Koç, 2006; Öğülmüş, 1995; Pişkin, 2005; Pişkin ve Ayas, 2005; Pişkin, 2010; Pişkin ve ark., 2009; Yıldırım, 2001). Ancak bunlardan çok azı, zorbalığın öğretmen

boyutunu ele almaktadır. Kepenekçi-Karaman (2003), çalışmasında zorbalığa ilişkin çeşitli konularda öğretmenlerin görüşlerini alırken, Tekin (2006), zorbalığa ilişkin öğretmen tutumları üzerinde durmuştur. Fakat bu çalışma sadece ilköğretim düzeyi ile sınırlı kalmıştır ve konunun diğer eğitim kademelerindeki durumunu yansıtmaktan uzaktır. Ergenlerde zorbalığa yönelik bütüncül bir model önerisi geliştirme ile ilgili çalışmasında Bayraktar (2009), zorbalığa maruz kalmada olumsuz öğretmen niteliklerinin en güçlü yordayıcı olarak ortaya çıktığını rapor etmiştir. Bu konuda öğretmenlerin tutum ve davranışlarının önemine dikkat çeken Pişkin ve arkadaşları da (2009) okullarda öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanan şiddet davranışlarını belirlemek amacıyla “Öğretmen şiddetini belirleme ölçeği” geliştirme ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Zorbalığın özellikle ergenlik döneminde arttığına yönelik görüşler, ortaöğretim dönemindeki durumun ortaya çıkarılması için nitelikli çalışmaların önemine dikkat çekmektedir. Kuşkusuz bu konuda var olan durumu saptamak ve gerekli önleme stratejileri geliştirmek için, okul zorbalığı sorununun önemli bir boyutunu oluşturan, öğrenciler arasındaki zorbalık olaylarına yönelik olarak öğretmenlerin nasıl bir anlayışa sahip oldukları, bu konudaki tutumlarının ne derece istendik (zorbalıkla baş etmede doğru ve olumlu bir yaklaşım) olduğunu belirlemek son derece önemlidir. Ülkemizde, özellikle okul zorbalığının yaygın olarak görüldüğü lise dönemine (Pişkin 2005; Pişkin ve Ayaş 2005) yönelik olarak bu eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin tutumlarının saptanması amacıyla böyle bir ölçme aracı geliştirilmesinin, araştırmacılar için uyarıcı bir kaynak, uygulamacılar için sorunla başa çıkma konusunda gerekli strateji ve politikaların oluşturulmasında önemli ipuçları sağlayıcı bir çalışma olabileceği düşünülmüştür.

Yöntem

“Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin geliştirilmesinde sosyal bilimlerde ölçek geliştirilmesinde önerilen yöntem izlenmeye çalışılmıştır (Şencan, 2005). Bu amaçla izlenen basamaklar aşağıda açıklanmaktadır.

Madde Yazımı

İlk olarak öğretmenlerin okul zorbalığı ile ilgili düşüncelerini almak amacıyla bir form hazırlanmıştır. Formda, kısaca “zorbalık” tanımına yer verilmiş; “zorba”, “kurban” ve “zorba/kurban” kavramlarına ilişkin bilgi sunulmuştur. Ayrıca “fiziksel”, “sözel”, “dolaylı” ve “eşyalara zarar verme” adlı zorbalık türlerinden söz edilmiştir. Bu tanımların ardından

öğretmenlerin zorbalık davranışlarıyla ilgili “ne hissettiği”, “nasıl düşündüğü” ve “nasıl davrandığı”na yönelik bilgi almak için 3 farklı soru sorulmuştur. Öğretmenlerden bu sorulara ayrı ayrı yanıt vermesi beklenmiştir. Bu form 2005-2006 öğretim yılı ikinci döneminde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 30 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerden 29’undan geri dönüş sağlanmıştır. Elde edilen yanıtlar bu konudaki olumlu ve olumsuz tutumların varlığını ortaya koyucu nitelikte bulunmuştur. Öyle ki öğretmenlerin hazırlanan forma verdikleri yanıtları, Pişkin (2006) tarafından rapor edilen okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasında zorbalığa ilişkin kimi yanlış algı, inanç ve düşünceler olduğunu destekleyicidir. Yazara göre okullarda zorbalığın olmadığına inanılması, zorbalık olaylarının büyüülecek kadar ciddi olmadığına düşünülmesi, zorbalığın gelişimin doğal bir parçası olarak görülmesi, zorbalık yapıldığında bunu yetişkinlere söylemenin ispiyonculuk olarak algılanması, birine lakap takmanın zorbalık olarak sayılmaması gerektiğinin düşünülmesi, zorba ile en iyi baş etme yolunun ondan intikam almak olduğuna inanılması, kurbanların zorbalı kışkırtıklarının düşünülmesi, bazı öğrencilerin zorbalığı hak ettiklerine inanılması, sadece erkeklerin zorbalık yapacağına düşünülmesi, zorbalığa uğrayanların bunu kendi başına çözmeleri gerektiğine inanılması gibi yanlış inanç ve algılar ortaya konmuştur.

Öğretmenlerden açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ile elde edilen verilerin yanısıra, okul zorbalığı ile ilgili araştırmalar, anketler, ölçekler incelenmiştir. Yurtdışında öğretmenleri kapsayan okul zorbalığı ile ilgili araştırmalarda, onlardan veri toplamak için farklı yöntemler izlendiği saptanmıştır. Bazı araştırmalar öğretmen tutumlarını saptamak için “gözlem” yöntemini (Limber, 2002), bazıları “görüşme” yöntemini (Boulton, 1997), bazı araştırmacılar ise öğretmenlere “zorbalık seneryoları” sunarak tepkilerini saptama yolunu seçmişlerdir (Hazler ve ark., 2001; Yoon ve Kerber, 2003). Ancak bu yöntemlerin veri toplama ve değerlendirmede olası güçlük ve sınırlılıkları dikkate alındığında uygulanması ve değerlendirmesi daha kolay ve kullanışlı bir form oluşturulması hedeflenmiştir. Konu ile ilgili sadece tek bir çalışmada ilköğretim öğretmenliği programında eğitim görmekte olan öğrencilerin (öğretmen adaylarının) zorbalığa yönelik algı ve değerlendirmelerini saptamak için bir soru listesi (Teachers’ Attitudes About School Bullying Questionnaire) kullanıldığı görülmüştür (Beran, 2005). İncelenen farklı araştırmaların birikimi ve öğretmenlerin yazdıkları ifadeler ışığında okul

Tablo 1. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1 Önemsemez tutum	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 2 İnsancıl tutum	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 3 Disiplinci tutum	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı	Faktör 4 Acımasız tutum	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı
18	.63	.50	,47	41	.75	.58	,65	2	.81	.32	,66	19	.66	.42	,47
42	.60	.44	,45	40	.73	.60	,64	5	.81	.51	,67	26	.63	.49	,56
28	.56	.40	,31	32	.62	.49	,49	9	.52	.31	,33	36	.59	.50	,35
31	.52	.39	,32	15	.54	.31	,41	38	.50	.53	,31	11	.52	.49	,51
27	.52	.41	,31	21	.50	.30	,27								
37	.50	.36	,32	8	.50	.32	,36								
34	.49	.33	,32	10	.41	.29	,26								
39	.47	.33	,27												
35	.41	.34	,20												
17	.33	.34	,27												
Açıklanan Varyans: %17.06				Açıklanan Varyans: %9.75				Açıklanan Varyans: %7.49				Açıklanan Varyans: %6.56			
Cronbach-Alpha: .72				Cronbach-Alpha: .70				Cronbach-Alpha: .63				Cronbach-Alpha: .55			
Özdeğer: 4.27				Özdeğer: 2.44				Özdeğer: 1.87				Özdeğer: 1.64			
Toplam Varyans: 40.86															
Tüm Ölçek için Cronbach-Alpha: .78															

zorbalığına ilişkin uygun olduğu düşünülen maddeler hazırlanmıştır. Daha sonra bu ifadeler tutum cümlesi haline getirilmiştir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda maddeler oluşturulmuştur. Hazırlanan bu maddeler uygun olup olmadıklarını değerlendirmeleri için uzman kanısına sunulmak üzere “evet”, “kısmen” ve “hayır” şeklinde 3’lü derecelendirme ile bir form haline getirilmiştir. Bu formda uygulanacak uzman kişiye yönelik bir yönerge ve 52 madde yer almıştır. Son bölümde ise ilgili uzman kişinin önerilerini belirtmesi için ayrı bir bölüme yer verilmiştir. Hazırlanan bu form, ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, Ankara Üniversitesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan ve ilgili alanda çalışan 20 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda 10 madde ölçekten çıkarılarak 42 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Deneme Uygulaması

Deneme formunda olumlu ve olumsuz madde sayılarının dengede olmasına dikkat edilmiştir. Formun başında araştırmanın amacını ve araştırmacının kimliğini belirten ifadeler yer almıştır. Bunun ardından da bir yönergeye yer verilmiştir. Öğretmenlerden “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “fikrim yok”, “katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” seçeneklerinden

kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Değerlendirmede seçenekler; 1=tamamen katılıyorum, 2=katılıyorum, 3=fikrim yok, 4=katılmıyorum, 5=hiç katılmıyorum şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde ise değerlendirmede “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru tersinden puanlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında kullanılan deneme formu Ankara’nın Yenimahalle, Altındağ, Sincan, Çankaya, Gölbaşı ilçelerine bağlı farklı okul türlerinde görev yapmakta olan toplam 211 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Bulgular

Aşağıdaki bölümde ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizi ile incelenen yapı geçerliği sonuçları ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Yapı Geçerliği Çalışması: Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için deneme formunun uygulamasında ulaşılan 211 kişiden elde edilen veriler üzerinden açıklayıcı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır. Tablo 1’de Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği açıklayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerden dokuz faktörün özdeğerinin 1’den

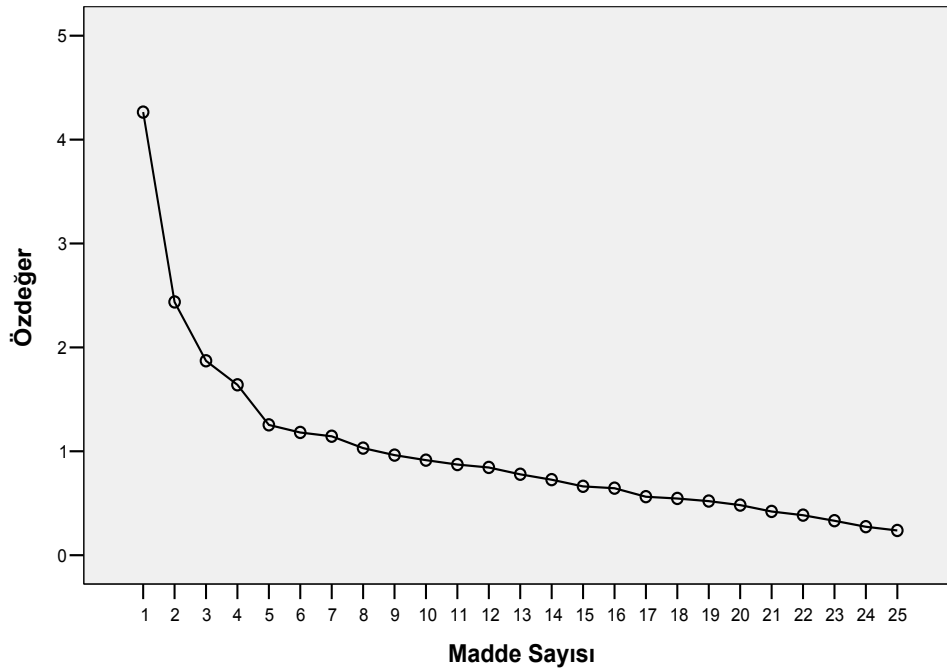
büyük olduğu görülmüştür. Kaiser kuralına göre (Şencan, 2005), özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınır, diğer faktörler ölçeğin faktörel yapısından çıkartılır. Ancak Kaiser kuralı tek başına faktör sayısını belirlemede yeterli bir ölçüt değildir. Genellikle faktör sayısının abartılmasına neden olur. Bu nedenle faktör sayısını belirlemede yamaç-birikinti (scree plot) grafiğinin de incelenmesi yararlı olur. Grafik, faktörlerin özdeğerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesi ile oluşturulur. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını ortaya koyar. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir. Bu da faktörlerden birinin alınması durumunda diğerlerinin de alınmasını gerektirir, çünkü varyansa getirilen katkı neredeyse aynıdır (Büyüköztürk, 2004). Aşağıdaki grafikte birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Görüldüğü gibi bundan sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişi yataydır ve önemli bir düşüş eğilimi gözlenmemektedir. Bu durum ölçeğin dört faktörlü olabileceğini düşündürmektedir. Şekil 1'de ölçeğe ilişkin grafik sunulmaktadır.

Tablo 1 ve Şekil 1'de verilen bulgulara göre "Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği"nin, temel bileşenler analizi yöntemi ile yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, aracın dört boyutlu bir yapı gösterdiği saptanmıştır.

Aracın ilk boyutunda 10 madde yer almakta ve maddelerin varimax yöntemiyle (Heinemann, 1973) döndürülmüş faktör yük değerleri 0.33 ile 0.63 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.33 ile 0.50 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 4.27, açıkladığı varyans % 17.06 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.72'dir. Maddelerin anlamları dikkate alındığında bu faktöre "önemsemez tutum" adı verilmiştir. Bu faktör içinde yer alan maddeler (6,7,10,12,13,16,19,20,23,25) "öğretmenlerin zorbalık olayını daha çok gelişimin doğal bir parçası, kültürün bir ögesi, başarısızlığın bir sonucu..." gibi normal ve beklenen bir olgu olarak görüp önemsemediğine işaret etmektedir. Bu tutuma ilişkin ölçekte yer alan örnek iki madde şöyledir: Madde 7. Zorbanın davranışı birkaç defa ile sınırlı kalıyorsa görmezden gelirim. Madde 25. Kültür düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin zorbalık yapması doğaldır.

Aracın ikinci boyutunda 7 madde yer almakta ve döndürülmüş faktör yük değerleri 0.41 ile 0.75 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.29 ile 0.60 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 2.44, açıkladığı varyans % 9.75 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.70'dir. Bu faktöre "insancıl tutum" adı verilmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler (2,3,5,8,11,18,22) öğretmenlerin zorbaya ve kurbanına insancıl bir tutumla yaklaşım yardımcı olma, onlar için kaygılanma ve olumlu bir yaklaşımla sorunu

Yamaç-Birikinti Grafiği



Şekil 1. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği

ele alma tutumlarını ortaya koyucu niteliktedir. Bu tutuma ilişkin ölçekte yer alan örnek iki madde şöyledir: Madde 2. Zorbaliğa uğrayan öğrenci için olduğu kadar zorba için de endişelenirim. Madde 11. Zorbaya, yaptığı davranışın ne tür olumsuz sonuçlara yol açtığını anlatırım.

Aracın üçüncü boyutunda 4 madde yer almakta ve döndürülmüş faktör yük değerleri 0.50 ile 0.81 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.31 ile 0.53 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 1.87, açıkladığı varyans % 7.49 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.63'dür. Bu faktöre "disiplinci tutum" adı verilmiştir. Bu grupta yer alan maddeler (1,4,14,21) konuya bir disiplin ve yönetim zafiyeti olarak yaklaşımı ortaya koyucu niteliktedir. Bu tutuma ilişkin ölçekte yer alan örnek iki madde şöyledir: Madde 1. Zorbalık, okulda esnek disiplin anlayışının uygulanmasından kaynaklanır. Madde 14. Okulda zorbalık ile yapıcı biçimde baş etmek temel olarak yöneticilerin görevidir.

Aracın dördüncü boyutunda 4 madde yer almakta ve döndürülmüş faktör yük değerleri 0.52 ile 0.66 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonları ise 0.31 ile 0.53 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 1.64, açıkladığı varyans % 6.56 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı 0.55'dir. Bu faktöre "acımasız tutum" adı verilmiştir. Bu gruptaki maddeler (9,15,17,24) zorbalığa "eden bulur" mantığıyla ve fiziksel cezayı savunan bir tutumla yaklaşımı ifade etmektedir. Bu tutuma ilişkin ölçekte yer alan örnek iki madde şöyledir: Madde 9. Zorba, fiziksel cezayı hak eder. Madde 17. Zorbadan nefret ederim.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçları, toplam varyansın % 40.86'sını açıklayan 4 faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Dört faktörlü haliyle ölçeğin toplam 25 maddeden oluştuğu görülmektedir. Başlangıçta 42 maddeden oluşan ölçekteki 17 madde 0.30'un altında faktör yük değeri vermesi ya da birden fazla faktörde yüksek yük değeri vermesi nedeniyle çıkartılmıştır.

Ölçeğin Güvenirliği: Ölçeğin güvenirliliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı .78'dir. Literatürde .70 ve üstü güvenilirlik için yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu gösteren bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin elde edilen temel bulgu, ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve bu haliyle incelenen öğretmen tutumlarındaki varyansın % 40.86'sını açıklayabildiğidir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise .78 olarak saptanmıştır.

Tartışma: Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı; okullarda, özellikle ergenler arasında görülen zorbalık olaylarına yönelik olarak öğretmenlerin tutumlarını ölçmek üzere "Okul Zorbaliğına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği"ni geliştirmektir. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirmek için önerilen basamakları (Büyüköztürk, 2004; Şencan, 2005) izleyerek; madde yazımı, deneme uygulaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerine (Kagan ve Zajonc, 2004) dayalı olarak hazırlanan maddelerde öğretmenlerin, okul zorbalığı konusunda "ne düşündüğü", "ne hissettiği" ve "nasıl davrandığı"ni saptamayı hedefleyen ifadeler yer almıştır. Ölçeğin geliştirilmesindeki temel uyarıcı kaynak; okulda yaşanan zorbalık olaylarını önlemede öğretmenlerin 'olumlu' tutumlara, diğer bir ifade ile istendik yaklaşımlara sahip olmasının önemli olduğu inancı ile, olası yanlış tutumları düzeltmek, doğru ve yapıcı tutumları geliştirmek üzere gerekli strateji ve politikaların yapılandırılabilmesine dayanak oluşturabilecek verileri toplamının gerekli olduğu düşüncesi olmuştur. İlgili araştırma ve literatür bilgisi bu düşüncenin haklılığını destekleyici bulgular sunmaktadır (Örneğin, Beran, 2005; Boulton, 1997; Dake, Price ve Telljohann, 2003; Glover ve ark., 2000; Hazler ve ark., 2001; Menesini ve ark., 1997; Yoon, 2004, vb.).

Yapılan geliştirme çalışmalarından sonra son hali verilen 25 maddelik, 5 dereceli Likert tipi ölçeğin, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını saptamak üzere kullanabilecek oldukça yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu kanısına ulaşılmıştır. Bu haliyle ölçeğin, öğretmen tutumlarını, algı ve değerlendirmelerini saptamak üzere bazı araştırmalarda (Boulton, 1997; Hazler ve ark., 2001; Limber, 2002; Yoon ve Kerber, 2003) kullanılmış olan gözlem, görüşme, senaryo oluşturma gibi veri toplama yöntemlerine kıyasla, uygulanması kolay ve değerlendirmesi objektif bir araç olarak araştırmacılara hizmet edebilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Puanlamada 2,3,5,8,11,12,18 ve 22. maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçek 25 ile 125 arası bir ranja sahiptir ve yüksek puanlar öğretmenlerin ölçülen özellik yönünden istenilen, olumlu bir düzeye sahip olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Daha açık bir ifade ile puanlar yükseldikçe bu durum, öğretmenin "zorbalığın tanımını ve kapsamını bildiği, zorbalık davranışlarına duyarlı olup önem verdiği, bu davranışları fark etme ve ayırt etmede istendik bir durum sergileme, zorbalığın engellenmesi ve uygun müdahale yaklaşımları uygulamada gerekli anlayışa sahip olup doğru davranışlar sergileyebildiği"ni işaret etmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda her ne kadar ölçeğin 4 faktörlü bir yapıda (önemsemez tutum-insancıl tutum-disiplinci tutum-acımasız tutum) olduğunu göstermişse de; özellikle 3. ve 4. faktörlerin tek başına özdeğerlerinin ve Cronbach-Alpha katsayılarının düşük olması nedeni ve aynı zamanda, ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısının (.78) ve açıklanan varyansın daha yeterli (% 40.86) olması nedeniyle tek puan veren/tek boyutlu bir ölçek olarak kullanılmasının daha uygun olabileceği görüşü önem kazanmıştır (Büyüköztürk, 2004; Şencan, 2005). Ölçeğin açıklayıcı faktör analizinde 3 ve 4. faktörlere dağılan madde sayısının azlığı nedeniyle, bu alt boyutlardan elde edilecek puanların bu değişkendeki olumlu ve olumsuz tutum düzeylerine işaret etme oranlarının düşük olabileceği yorumu yapılabilir. Bu nedenle ölçeğin zorbalığa ilişkin öğretmen tutumlarını ölçmede tek boyutlu olarak kullanılması daha uygun görülmektedir. İlkokul öğretmen adaylarının zorbalığa yönelik tutumlarını benzer şekilde 5 dereceli Likert tipi bir soru listesi ile saptayan Beran'ın (2005) aracı da dört faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Araştırmacı bu faktörleri "ilgi" (sorunu kabul etme ve önemli görme), "güven" (sorunu çözmede kendi yeterliliğine güvenme), "öğretmen" (sorunun öğretmen sorumluluğuna dayandığı) ve "sistem" (sorunun okul ve toplum sistemine dayandığı) şeklinde tanımlamıştır. Farklı bir ülkede (Kanada) ve farklı bir grup (ilkokul öğretmenliği programında okuyan öğrenciler) üzerinde yapılan bu çalışmanın kısmen benzer sonuçlar vermesi incelenen değişkenin oldukça tutarlı bir yapı ortaya koyduğunu düşündürmektedir.

Bu çalışmada geliştirilme süreci açıklanan ölçek, daha sonra, okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi amacıyla yürütülen bir araştırmada (Balanuye, 2007) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ankara'da farklı ilçelerdeki liselerde görev yapan 372 kişilik bir araştırma grubuna uygulanan ölçek; okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının normal bir dağılım gösterdiğini (% 29 düşük, % 41.1 orta, % 29.8 yüksek düzeyde), kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla, daha olumlu/istendik bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yine aynı araştırma bulguları, öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutum puanlarının, mesleki kıdeme göre farklılaştığını ancak branş ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığını göstermiştir. Araştırma sonuçlarının bu alanda yapılan araştırma bulguları ile örtüşmesi

(Beran, 2005; Çınkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003; 2006; Pişkin, 2005; Pişkin ve Ayas, 2005) ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine yönelik bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışma yayına hazırlanırken, ölçeğin geliştirilmesi sürecinden sonra geçen son üç yıl içinde yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu süre içinde okul zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarını ölçmeye ilişkin yeni bir aracın geliştirilmiş olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan tarama çalışmalarında zorbalıkla ilgili yayınların literatürde hala önemli bir sayıyı oluşturduğu gözlenmiştir. Ancak, kısmen veya doğrudan öğretmen tutumları ile ilgili dört çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde (Akınar ve Dilci, 2007) ortaöğretim öğretmenlerinin okulda şiddet olgusuna yönelik görüşlerini saptamak için bir anket kullanılmıştır. Bir diğer çalışmada, Kırıl ve Bekiroğulları (2009), öğretmen adaylarının okul zorbalığına ilişkin tutumlarını belirlemek üzere, bu çalışmada yer alan ölçeği (Balanuye, 2007) kullanarak veri toplamış; diğer iki çalışmada ise, "Colorado Okul İklimi Sürveyi" kullanılmıştır (Kartal, 2009; Kartal ve Bilgin, 2008). Son iki çalışmanın ilkökul düzeyine yönelik olarak gerçekleştirildiği, önceki çalışmanın öğretmen adayları üzerinde yapıldığı dikkate alındığında zorbalık olaylarının yaygınlıkla görüldüğü lise düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının hala bakir bir alan olarak durmakta olduğu düşünülebilir. Üstelik uzmanların söylediği "öğretmenlerin yanlış algı ve tutumlarının okul zorbalığını önlemede en önemli engel olduğu" görüşü (Boulton, 1997; Scarpaci, 2006), halen geçerliğini sürdürmektedir (Kırıl ve Bekiroğlu, 2009; Yaman, Eroğlu, Bayraktar ve Çolak, 2010).

Ölçeğin yeni araştırmalarda kullanılmasına yönelik bazı öneri ve sınırlılıklardan söz edilmesi yararlı olabilir. Sınırlılıklardan birisi, ölçeğin geliştirilmesinde çalışma grubunu seçerken ulaşılabilirlik ve gönüllülük yönteminin kullanılmasıdır. Ayrıca araştırma grubu, Ankara'nın ilçelerinde farklı liselerde çalışan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Kuşkusuz daha geniş ve tesadüfi bir örneklem seçilerek, farklı bölgelerdeki okulları kapsayacak şekilde, ülke çapında bir standardizasyon çalışması yapılması önerilebilir. Ölçeğin öğretmen tutumlarının boyutlarını ayrıştırarak bir niteliğe kavuşması için saptanan faktörler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi çalışması da incelenen değişkene ilişkin daha yeterli betimlemelerin yapılması açısından düşünülebilir.

Kaynaklar

- Akpınar, B. ve Dilci, T. (2007). Eğitim programları bağlamında okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Araştırmaları*, (29), 1-11.
- Atlas, R. S. ve Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-98.
- Baker, Ö.E. (2009). Peer victimization, rumination, and problem solving as risk contributors to adolescents' depressive symptoms. *The Journal of Psychology*, 143, 78-90.
- Balanuye, I. D. (2007). *Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerinin rolü: Bütüncül bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. H.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences, Special Issue*, (8)43-49.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(5), 236-253.
- Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 30(2), 193-204.
- Dake, J. A., Price, J. H. ve Telljohann, S. K. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347-355.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. ve Funk, J. B. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(9), 173-181.
- Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime- is it? *Education and Law*, 12(1), 9-29.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. ve Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 Secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-157.
- Harris, S., ve Petrie, F. G. (2003). *Bullying. The bullies, the victims, the by standers*. U.S.A.: Scarescrow Education.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V. ve Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, 133-146.
- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*. Oslo: Gyldendal.
- Houndoumadi, A. ve Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-27.
- Kagan, J. ve R.B. Zajonc (2004). (Eds.) *Emotions, cognition, and behavior*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 141-172.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *Elementary Education Online*, 7(2), 485-495.
- Kıralp, Y. ve Bekiroğulları, Z. (2009). Orta Eğitim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğretmen adaylarının okul zorbalığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Ege Üniversitesi, 1-3 Ekim, İzmir.
- Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Limber, S. P. (2002). Bullying among children and youth. Proceedings of the educational forum on adolescent health: Youth bullying. Chicago: American Medical Association.
- Menesini, E., Smith, P., Genta, M., Giannetti, E., Fonzi, A. ve Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitude toward bully/victim problems in school. *Aggressive Behaviour*, 23, 245-257.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simon-Morton, B. ve Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. UK: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-18.
- Orpinas, P. ve Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention* (First Edition). Washington: American Psychological Association.
- Orpinas, P., Horne, A. M. ve Staniszewski, D. (2003). School bullying changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-445.
- Öğülmüş, S. (1995). Liselerde şiddet ve saldırganlık olaylarının psikolojik temelleri. *Ortaöğretimde yeniden yapılandırma: 6. Milli Eğitim Sempozyumu*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Pişkin, M. (2005). Bullying among high school students in Ankara, Turkey. *27th International School Psychology Associations*, 13-17 July, Athens.

- Pişkin, M. ve Ayaş, T. (2005). Lise Öğrencileri Arasında Yaşanan Akran Zorbalığı Olgusunun Okul Türü Bakımından Karşılaştırılması. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Marmara Üniversitesi, 21-23 Eylül, İstanbul.
- Pişkin, M. (2006) Zorbalığa ilişkin yanlış algı, inanç ve düşünceler. *Öğretmen Dünyası*, Mayıs, 13-14.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Bökeoğlu, Ö.Ç., Atik, G., Çankır, Ş ve Babadoğan, C. (2009). Öğretmen Şiddetini belirleme ölçeğinin geliştirilmesi. *X. Ulusal PDR Kongresi bildiri özetleri*. Adana, Çukurova Üniversitesi. Ankara: PegemA, 126.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and belief about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18(2), 202-220.
- Rigby, K. (1999). What harm does bullying do? *Paper presented at the children and crime: Victims and offenders conference*. Brisbane: Australian Institute of Criminology.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Scarpaci, R. T. (2006). Bullying: Effective strategies for its prevention. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 170-174.
- Seals, D., ve Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self esteem and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-748.
- Smith, P. K. ve Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. New York: Routledge.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., ve Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599.
- Sullivan, K., Cleary, M., ve Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools what it looks like and how to manage it (First Edition)*. London: Paul Chapman Publishing.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tekin, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa maruz kalmaları ile ilgili tutum ve görüşleri. *I. Şiddet ve Okul: Okul Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*. 13-15 Eylül, Adana.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., Bayraktar, B. ve Çolak, T. S. (2010). Öğrencilerin güdülenme düzeyinde etkili bir faktör: Okul zorbalığı. *Akademik Bakış Dergisi*, 20, 11-17.
- Yıldırım, S. (2001). *The relationship of bullying, family environment and popularity*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J. S. ve Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

Extended Summary

A Scale for Teacher Attitudes Toward School Bullying

Binnur YEŞİLYAPRAK and Işık DURSUN BALANUYE

Bullying is viewed as a significant problem in many schools around the world. It is defined as the intentional behaviors of an individual or a group to hurt or injure another person repeatedly overtime (Rigby, 1999). Bullying is seen as a kind of aggressive behavior and it is a serious and widespread problem in school settings. Much of what we understand today about bullying is a result of Olweus' work beginning in the 1970s in Scandinavia. Although, his definition of bullying has been debated, the vast majority of the published studies use the Bully/Victim Survey that he developed as a measure of bullying. According to this definition, victim experience injury or distress in the face of repeated attacks against which they are unable to defend themselves (Olweus, 1993). It might be directed at a victim in the form of verbal or physical attacks, or it might indirectly target a victim through gossiping and exclusion from the peer group. In this sense, victims have been described as shy, depressed, and anxious, whereas bullies have been characterized as aggressive, dominant, and antisocial (Harris and Petrie, 2003; Olweus, 2003).

Although there is limited study on the subject in Turkey, there are voluminous studies in many advanced countries. Some of the conducted studies focused school-wide initiatives and some specific programs have been designed accordingly and implemented to control bullying. Surprisingly however, teachers' attitudes have been largely neglected in studies on bullying (Beran, 2005; Boulton, 1997). In this respect, in order to provide and develop effective prevention programs in school it is vital to understand teachers' views and their role to manage bullying. The better understand teachers' role, it is important to consider their attitudes about bullying. Therefore, the main aim of the present study was to gain an understanding for the characteristics of teacher attitudes about school bullying. In this regard, we believe that developing "Scale for Teacher Attitudes Toward School Bullying" might help to define teachers' attitudes for school bullying about high school (secondary level of education) students.

Method

The scale development procedure several steps including (a) obtaining teachers' views about school bullying, (b) forming the scale items, and (c) piloting the scale. In this respect, for the first step, 30 teachers were asked to indicate their opinions about school bullying by using an open-ended questionnaire form. The open-ended questionnaire is designed to obtain teachers' feelings, thoughts, and behaviors toward school bullying. In this step, moreover, related literature and research studies were reviewed to examine some techniques and strategies for teachers' attitudes about school bullying. We have seen that the researchers use some other ways, like observation, interview, scenario, questionnaire, etc. for collecting data about bullying (Boulton, 1997; Hazler et al., 2001; Limber, 2002; Yoon & Kerber, 2003).

For the second step, 52 scale items were developed based on cognitive, affective and behavioral components of attitude. The number of negative and positive items of scale was tried to be balanced according to these three components. Then, 20 experts were asked to rate the 52-items. After getting evaluation of the experts, 10 items were eliminated accordingly. In the final, third step, a 42-item trial form was administered to a sample of 211 subjects selected from various high schools. The necessary analysis including reliability and validity tests were conducted with the gathered data collection.

Results

To examine the factor structure of the scale exploratory factor analysis was performed as the initial analysis. The results of the analysis yielded four-factors which explained 40.86 % of the total variance (Table.1). The first factor included 10 items which refers to the person who is ignoring the problem of bullying or accepting as normal behavior for adolescents. This factor was called "ignoring attitude" which explains 17.06 % of the variance. The second factor including 7 items is related to humanistic approach which refers to a teacher who

is more sensitive and feels responsible to solve the problem with positive strategies. It was called “humanistic attitude” which explains 9.75 % of the variance. The third factor included 4 items is called “Otoriterian attitude” which refers to the view of ‘School bullying is a discipline problem’. This factor explains %7.49 of the variance. Last one, fourth factor included 4 items which we called “tough attitude” refers to the person who defends some physical punishment for bullies. The factor explains 6.56 % of the total variance. Overall results showed that four factors together explained 40.86 % of the total variance. 17 items were excluded from the scale since their factorial values were found lower than 0.30. Finally we accepted the scale with 25 items on a 5-point degree likert type (1 = “strongly agree”; 5 = “strongly disagree”). The scores obtained from the scale ranged from 25 to 125. The higher scores indicate the desired (desirable, suitable and positive) teacher attitudes about school bullying.

Results have shown that the scale has a four factors structure and the Cronbach-Alpha reliability coefficient was acceptable (.78). The internal reliability of the items for each factor was also calculated. The Cronbach-Alpha was found to be .72 for the 10 items that measured the first factor; .70 for the 7 items measuring the second factor; .63 for the 4 items measuring the third factor, and .55 for the 4 items measuring the fourth factor.

Discussion and Conclusion

Only a few studies exist examining teachers’ attitudes or perceptions of school bullying, nonetheless, none of the studies seem to have explored high school teachers’ view. Hence, the purpose of the present study was to develop “Scale for Teacher Attitudes toward School Bullying” to be able to

define teachers’ views for school bullying among high school students. The scale developing procedure covered several steps including constructing items from the data which were collect from teachers, evaluation of the items by field experts, constructing a trial form administered to 211 participants, and finally conducting the validity and reliability studies.

Overall results have shown that the instrument has a four-factor structure and Cronbach-Alpha reliability coefficient is .78. Despite the scale has a four-factor structure, the researchers suggested that it would be statistically more proper to use its value as a single compound factor for the reason that especially the third and fourth factors have lower values and Cronbach-Alpha coefficients were found under satisfactory levels.

After completing the development process, the scale was used in a study investigating the attitudes of teachers who work in high schools toward bullying (Balanuye, 2007). The study group of the research was the 375 teachers who work in the schools in district of Ankara. The results indicated that there was a significant difference between the mean scores of teachers in terms of their sex. Female teachers had higher mean scores than male teachers. The results also showed that there was a significant difference between the mean scores of teachers as regards to Professional seniority. Nevertheless, a significant difference was not found between the mean scores of teachers in terms of their branch and school’s type. Therefore, the findings of the present study are consistent with the some relevant research results (Beran, 2005; Çinkır, Karaman-Kepenekçi, 2003; 2006; Pişkin, 2005; Pişkin and Ayas, 2005) which can be evaluated as an adequate evidence for the validity and reliability of this scale in terms of methodology of social sciences.