

Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumları * High School Teachers' Attitudes towards Peer Bullying

Elif Emek Şahna¹, Sevgi Koç²

¹*Sorumlu Yazar, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, emekeliiff@gmail.com, (<https://orcid.org/0009-0003-9475-2544>)*

²*Doç. Dr., Van Yüüüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sevgikoc@yyu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-3023-4102>)*

Geliş Tarihi: 01.01.2025

Kabul Tarihi: 26.11.2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, lise öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tutumlarını incelemektir. Çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Van ilinin merkez ilçelerinde görev yapan 300 lise öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada küme örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Veriler, Yeşilyaprak ve Balanuye (2012) tarafından geliştirilen Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, WhatsApp, Gmail, Telegram ve Google Forms platformları üzerinden çevrim içi olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örnekleme t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırmalar için Gabriel testi kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının cinsiyet, hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini; buna karşın yaş aralığı, eğitim durumu, okul türü ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık taşımadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, öğretmen, öğretmen tutumları, zorba.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine high school teachers' attitudes toward peer bullying. The study was conducted with 300 high school teachers working in the central districts of Van during the second term of the 2023-2024 academic year. A cluster sampling method was employed, and data were collected using the School Bullying Attitude Scale developed by Yeşilyaprak and Balanuye (2012) and a demographic information form prepared by the researcher. The scale was administered online via WhatsApp, Gmail, Telegram, and Google Forms. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, and Gabriel test for multiple comparisons were utilized in the data analysis. Findings revealed that teachers' attitudes toward peer bullying significantly differed based on gender, years of service, and field of study, while no significant differences were found regarding age range, educational status, type of school, and participation in in-service training.

Keywords: Peer bullying, teacher, teacher attitudes, bully.

*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı “Akran Zorbalığına İlişkin Lise Öğretmenlerinin Tutum ve Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, bireylerin kişilik gelişiminde ve yaşamlarında köklü değişimlerin yaşandığı kritik bir evredir. Bu süreçte gençler, fiziksel, duygusal, cinsel ve sosyal alanlarda önemli dönüşümler geçirirken, geleceğe yönelik kararlar almakta, hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için çaba göstermektedir (Güler, 2019). Ergenlik, bir yandan sağlıklı kimlik gelişimi ve zihinsel olgunlaşma için fırsatlar sunarken (Park, 2004), diğer yandan kaygı, stres ve depresyon gibi psikolojik sorunların ortaya çıkma riskini de barındırmaktadır (Andersen & Teicher, 2008; Davey vd., 2008; Gürbüz & Eratay, 2020). Bu bağlamda, ergenlik döneminin sağlıklı geçmesi, bireyin sosyal ve psikolojik uyumunu doğrudan etkilemektedir.

Türk Dil Kurumu, ergenliği “cinsel organların fiziksel gelişimiyle başlayan, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki dönem” olarak tanımlamaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe geçişi sağlayan bu dönem, sosyal, psikolojik, fizyolojik ve ekonomik alanlarda köklü değişimleri beraberinde getirir (Koç, 2006; Can vd., 2010). Özellikle yakın arkadaşlık ilişkileri, gençlerin güçlü ve zayıf yönlerini, yeteneklerini ve sınırlılıklarını fark etmelerine yardımcı olarak sosyal gelişimlerini destekler (Köse, 2015).

Yakın arkadaşlara sahip ergenler, arkadaşlarının desteğiyle kendilerini daha gerçekçi bir şekilde değerlendirme fırsatı bulur; olumlu ve olumsuz özelliklerinin farkına vararak öz farkındalıklarını geliştirirler. Bu nedenle arkadaşlık ilişkileri, ergenlerin bağımsızlık kazanma ve sosyal kimlik oluşturma süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Köse, 2015). Akran etkileşimleri, değerli deneyimler sunduğu için ergenin ileriki yıllarda hayata bakışını şekillendirmede önemli bir rol taşır (Bayhan & Işıtan, 2010). Nitekim Uludağlı ve Sayıl'ın (2009) araştırması, güçlü arkadaşlık bağlarına sahip, yüksek düzeyde paylaşım ve sosyal kabul gören gençlerin, zayıf sosyal bağlantılara sahip akranlarına kıyasla daha az olumsuz davranış sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu durum, ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin, kişisel gelişim kadar davranışsal gelişim açısından da önemini vurgulamaktadır.

Öte yandan ergenlik dönemi, kişiler arası ilişkilerin hem gelişimi destekleyici hem de zarar verici etkiler taşıyabildiği bir süreçtir. Bu bağlamda karşılaşılan en zararlı sosyal etkileşimlerden biri, akran zorbalığıdır. Akran zorbalığı, bir veya birden fazla öğrencinin kendisinden daha güçsüz olan akranına yönelik kasıtlı ve tekrarlayan zarar verme davranışları olarak tanımlanır. Bu durum, taraflar arasındaki güç dengesizliği ile karakterize edilir ve okul, mahalle veya çevrim içi platformlar gibi farklı ortamlarda meydana gelebilir. Araştırmalar, dünya genelinde gençlerin önemli bir kısmının zorbalığa maruz kaldığını göstermektedir; ancak yaygınlık oranları, ölçüm yöntemine, kültürel bağlama ve tanımın kapsamına göre değişiklik göstermektedir (Olweus, 1993; Craig vd., 2009; Modecki vd., 2014; UNESCO, 2019).

Zorbalığın doğru şekilde değerlendirilmesi, özellikle tanıtımda yer alan “tekrarlılık”, “kasıt” ve “güç dengesizliği” unsurlarının net olarak belirlenmesini gerektirir. En güvenilir değerlendirme, öğrencilerin kendi beyanları, akran değerlendirmeleri, öğretmen gözlemleri ve veli görüşlerinin birlikte ele alınmasıyla yapılabilir. Ayrıca çevrim dışı ve çevrim içi zorbalık ölçümlerinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Olweus, 2013).

Akran zorbalığı, farklı davranış türleriyle kendini gösteren çok boyutlu bir sosyal olgudur ve genel olarak beş ana başlık altında incelenebilir. Fiziksel zorbalık, itme ve vurma gibi doğrudan fiziksel saldırıları kapsar; sözel zorbalık, isim takma, hakaret etme ve tehdit bulunma gibi davranışları içerir. İlişkisel veya sosyal zorbalık, bireyin sosyal gruptan dışlanması, dedikodu yapılması ve arkadaş çevresinden uzaklaştırılması şeklinde ortaya çıkar. Mala zarar verme, başkasına ait eşyaların kırılması, çalınması veya tahrip edilmesini ifade ederken; siber zorbalık ise internet veya telefon aracılığıyla hakaret, tehdit ve iftira gibi saldırıları kapsamaktadır (Olweus, 1993, 1999; Crick & Grotpeter, 1995; Kowalski vd., 2014).

Bu davranışlar, farklı roller üstlenen bireyler aracılığıyla ortaya çıkabilmektedir. Salmivalli ve arkadaşları (1996), zorbalık süreçlerinde öğrencilerin farklı roller üstlendiğini ve bu rollerin zorba, mağdur hem zorba hem mağdur, yardımcı, destekleyici, savunucu ve pasif izleyici olarak sınıflandırılabilirliğini belirtmektedir. İlişkisel zorbalık genellikle erken yaşlarda gözlemlenirken, siber zorbalık dijital teknolojiye erişimin artmasıyla birlikte giderek yaygınlaşmaktadır (Crick & Grotpeter, 1995; Kowalski vd., 2014). Bu durum, zorbalığın çok boyutlu ve karmaşık bir sosyal olgu olduğunu ve farklı bağlamlarda farklı rollerle sürdürülerek bireylerin sosyal etkileşimlerini etkilediğini ortaya koymaktadır.

Zorbalığın nedenleri, ekolojik bir bakış açısıyla farklı düzeylerde incelenebilir. Bireysel düzeyde, zorba olma riskini artıran faktörler arasında empati eksikliği, saldırganlık eğilimi, kurallara uymama, duygu kontrolünde zorluk ve statü kazanma isteği yer alırken; mağdur olma riskini artıran faktörler arasında içe kapanıklık, düşük öz güven ve geçmişte kötü muamele görme deneyimleri bulunmaktadır (Dodge vd., 2003; Gini vd., 2014).

Aile düzeyinde, sert veya tutarsız disiplin, ilgisizlik, düşük aile içi sıcaklık, yetersiz ebeveyn denetimi, aile içi şiddet ve ekonomik sıkıntılar zorbalık riskini artıran önemli etmenlerdir (Hong & Espelage, 2012; Lereya vd., 2013). Akran ve sınıf ortamı düzeyinde ise, saldırgan davranışların ödüllendirildiği sınıf normları, güç ilişkilerini ön plana çıkaran sosyal yapılar ve yetersiz öğretmen müdahaleleri zorbalığı artırmaktadır. Buna karşın, pozitif okul iklimi ve tanıkların müdahalesi zorbalık davranışlarını azaltıcı bir etki göstermektedir (Salmivalli, 2010). Toplumsal ve kültürel faktörler ise; mahalle güvenliği, ayrımcılık, toplumsal cinsiyet kalıpları ve dijital ortamın sunduğu anonimlik ile geniş izleyici kitlesi aracılığıyla zorbalığın etkisini artırabilmektedir (Patchin & Hinduja, 2010).

Zorbalık mağduriyet oranları, okullarda zorbalık davranışları sergileyen öğrencilerin sayısı ile doğru orantılı olarak artmaktadır. 400.000'den fazla katılımcının yer aldığı 80 çalışmada, zorbalığa maruz kalma yaygınlığı %36 olarak belirlenmiş olup, bölge ve ölçüm yöntemine göre önemli farklılıklar gözlemlenmiştir (Modecki vd., 2014). Literatürde, mağdur ve zorba çocuklar arasında benzer özellikler bulunduğu vurgulanmakta ve bu özellikleri taşıyan çocuklar "risk altındaki çocuklar" olarak tanımlanmaktadır (Yelboğa & Koçak, 2019). Düşük gelirli ailelerden gelen, stresli ev ortamlarında bulunan, aile dinamikleriyle başa çıkmakta güçlük çeken ve sosyal ile akademik yaşamlarında sorun yaşayan çocuklar bu gruba dahildir. Risk altındaki çocuklar, akranlarına kıyasla farklı psikolojik yapılar ve sosyal kapasiteler göstermektedir (Mash & Wolfe, 2002; McWhirter vd., 2001; Vernon, 2004).

Arora (1987), zorbalığın özellikle kurbanın zihinsel veya sosyal açıdan akranlarına uyum sağlayamadığı durumlarda ortaya çıktığını belirtmektedir. Zorbalar, sosyal hâkimiyetlerini açık ve düşmanca yollarla kurar ve sürdürürler. Batsche ve Knoff (1994), zorbalığın küçük yaşlardan itibaren akranları tarafından tacize maruz kalan bireylerin fiziksel ve duygusal iyi oluşunu ciddi şekilde zedeleyen bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Dahası, zorbalık, ilerleyen yıllarda şiddet içeren suç davranışlarıyla da ilişkilendirilmektedir.

Zorbalık, küresel ölçekte çok sayıda bireyi etkileyen ciddi bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, zorbalık yapan öğrenciler ile akranları tarafından zorbalığa maruz kalan öğrencilerin oranının %50'yi aşabileceğini ortaya koymaktadır (Pişkin, 2005). 11, 13 ve 15 yaşındaki çocukları kapsayan 40 ülkede yapılan bir çalışmada, %26'sı zorbalık olaylarına zorba, mağdur veya hem zorba hem mağdur olarak dahil olduğunu bildirmiştir (Craig vd., 2009). Okullarda zorbalığın yaygınlığı, eğitim ortamını olumsuz etkileyerek öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini, duygusal olgunlaşmalarını ve okul iklimini zedelemektedir. Bu durumun uzun süre devam etmesi, bireylerde ilişki problemleri, psikolojik sıkıntılar ve hem kısa hem de uzun vadeli uyum güçlüklerine yol açabilmektedir (Swearer vd., 2010). Işık (2009), akran zorbalığının önlenmesinin okul güvenliğini artırmak ve çocukların sosyal güvenliğini sağlamak

açısından kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Okullarda yaşanan zorbalık ve şiddet olayları, öğrencilerin psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Elmacı, 2009).

Akran zorbalığının etkileri yalnızca mağdurlarla sınırlı olmayıp, tüm tarafları kapsayan ciddi riskler taşımaktadır. Mağdurlar, depresyon, kaygı, kendine zarar verme, intihar düşünceleri, uyku bozuklukları, okuldan soğuma ve akademik başarının düşmesi gibi önemli psikolojik ve akademik sorunlarla karşılaşabilirler (Hawker & Boulton, 2000; Wolke & Lereya, 2015). Zorbalar ise ilerleyen yıllarda suça karışma, madde kullanımı ve saldırgan davranışlarda artış gibi olumsuz davranışsal sonuçlar yaşayabilmektedir (Ttofi vd., 2011). Hem zorba hem mağdur konumunda bulunan bireyler hem psikolojik hem de davranışsal sorunlar açısından en yüksek risk grubunu oluşturmaktadır (Copeland vd., 2013). Tanıklar da bu süreçten etkilenebilir; uzun süre zorbalığa şahit olmak korku, suçluluk ya da duyarsızlaşma gibi tepkilere yol açabilir. Ayrıca, zorbalığın yaygın olduğu sınıflarda genel akademik başarı ve öğrencilerin iyi oluş düzeyi belirgin şekilde azalmaktadır (Thornberg vd., 2013).

Ergenlik döneminde sosyal çevre, özellikle aile içi ilişkiler, çocuklukta olduğu gibi büyük önem taşımaya devam eder. Ergenler, sevmeye, saygı duyulmaya, kabul görmeye ve onaylanmaya ihtiyaç duyarlar. Bu temel ihtiyaçlardan biri veya birkaçının karşılanmaması, ergenin hem kendisine hem de başkalarına zarar verebilecek davranışlar geliştirmesine zemin hazırlayabilir. Bu durum, okul ortamında zorbalık olarak nitelendirilen eylemleri, benlik saygısında azalmayı, akademik başarısızlığı ve okula devamsızlığı beraberinde getirebilir. Nitekim Kupersmith ve Patterson (1991), ergenlikte görülen zorbalık davranışlarının ileriki yıllarda şiddet odaklı tutum ve eylemlerin artmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Maslow'un (1970) ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, bireyin kimliğini sağlıklı bir şekilde geliştirebilmesi için fizyolojik gereksinimlerin ardından güvenlik ihtiyacının karşılanması kritik öneme sahiptir. Güvenlik duygusundan yoksun bir çocuğun okul ile olumlu bir ilişki kurması, aidiyet hissetmesi ve öğrenmeye istekli olması beklenemez. Yaman ve arkadaşları (2011), çocukların potansiyellerine tam olarak ulaşamamalarının, sosyal ortamlarda değersiz ve yetersiz hissetmelerinin ve okulda huzursuzluk yaşamalarının başlıca nedenlerinden birinin akran zorbalığı olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, çocukların sözel, duygusal ve fiziksel istismardan korunması ve okul ortamında güvenliklerinin sağlanması, zorbalık olaylarının önlenmesi ve azaltılması açısından hayati bir gerekliliktir (İnan, 2005).

Okullar, çocukların hem akademik gelişimlerini sürdürebilecekleri hem de sosyoduygusal açıdan destek bulabilecekleri temel ortamlardır. Gençler, günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü okulda geçirerek eğitim faaliyetlerine katılır ve sosyal ilişkiler kurarlar (Arslan & Duru, 2014). Bazı öğrenciler bu süreçte okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirerek kendilerini okulun bir parçası olarak görürken (Arslan, 2016), son yıllarda medyada yer alan haberler, öğretmen ve öğrencilerin güvenliği açısından dikkat edilmesi gereken olayların yaşandığını göstermektedir (Ayas & Pişkin, 2015).

Öğretmenler, akran zorbalığının azaltılması sürecinde öncelikli müdahale gruplarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumlarının kapsamlı bir şekilde incelenmesi, okul ortamlarında etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması açısından kritik öneme sahiptir. Mevcut literatür incelendiğinde, akran zorbalığı konusunda öğretmen tutumlarını inceleyen çalışmaların genellikle genel öğretmen örnekleriyle sınırlı olduğu, lise düzeyinde ve özellikle bölgesel bağlamda derinlemesine araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, zorbalıkla ilgili birçok faktörün araştırıldığı, ancak öğrencilerin hayatında önemli bir rol oynayan öğretmenlerin tutumlarına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, lise öğretmenlerinin zorbalığa yönelik tutum ve algılarını inceleyerek, okul ortamında zorbalıkla mücadelede öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin zorbalık konusundaki bilgi düzeyleri,

farkındalıkları ve uyguladıkları müdahale stratejileri de araştırmanın temel odak noktaları arasında yer almaktadır. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının geliştirilmesine ve okullarda zorbalığın etkili bir şekilde önlenmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu bağlamda çalışma, öğretmenlerin zorbalık konusundaki deneyimlerini, gözlemlerini ve çözüm önerilerini ortaya koyarak alandaki literatüre katkıda bulunmayı; eğitim uygulamalarında ise daha kapsayıcı, bilinçli ve etkili müdahale modellerinin geliştirilmesine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Genelgesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerin hem sınıf içi hem de sınıf dışı güvenliğini sağlamak için gerekli önlemleri almasını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda, saldırganlık, şiddet ve zorbalık risk faktörlerinin belirlenmesi ve en aza indirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ebeveynler ve öğrencilere, baş etme mekanizmaları konusunda eğitim programları uygulanmalıdır; zira akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin erken dönemde psikososyal ve eğitsel destek alması, sağlıklı gelişim açısından kritik bir gerekliliktir (Kuşkaya, 2023).

Öğretmenlerin tutumları ve öğrencilerin zorbalık olaylarını algılayış biçimleri, okullarda yaşanan zorbalık davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Bayar & Uçanok, 2012a). Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimler, sınıf kültürü ve ortamı üzerinde doğrudan etkili olup, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkiler ve yönlendirme biçimleri, sınıfta çocuklar arasındaki uyumu artırmaktadır (Goh & Fraser, 1998; Ası & Karabay, 2018).

Sangalang ve arkadaşları (2016), öğretmenlerin, diğer öğrencilerin, zorbalığın ve sınıftaki izleyicilerin akran zorbalığından etkilendiğini belirtmektedir. Hem izleyiciler hem de öğretmenler, sınıfta kullanılacak müdahale stratejilerinde önemli sorumluluklara sahiptir. Araştırmalar, zorbalık karşıtı programların, öğretmenler zorbalığı önlemede daha aktif rol üstlendiğinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler yalnızca sınıf yönetimi becerilerini geliştirmekle kalmamalı, aynı zamanda sınıfta zorbalığı durduracak koşulları da sağlamalıdır. Akran zorbalığına karşı tutarlı bir duruş sergileyen ve mağdura destek sunan öğretmenler, zorbalık davranışlarını engellemek için en etkili yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Aksoy, 2019).

Öğrenciler, güven veren, empati kuran ve kendilerine karşı gerçekçi davranan öğretmenleri zorbalığa ve düşmanlığa karşı bir güvence olarak algılamaktadır. Bu olumlu davranışları sergileyen öğretmenler, zorbalıkla daha etkili mücadele edebilmekte ve saldırganlıktan uzak bir okul ortamı sağlayabilmektedir (Doll vd., 2004). Bu nedenle, öğretmenler okullardaki zorbalık davranışlarının farkında olduklarında ve uygun önlemleri aldıklarında, saldırgan ve zorba davranışlarda belirgin bir azalma gözlemlenmektedir. Akran zorbalığıyla mücadele, izleme ve gözetim, kötü davranışlara karşı kuralların uygulanması ve eğitimcilerin çocuklarına karşı sıcak ve ilgili bir yaklaşım sergilemesi gibi bir dizi stratejiyi kapsamaktadır (Haynie vd., 2001).

Ergenlik dönemi, fiziksel, duygusal ve zihinsel büyüme ile akran faktörünü giderek daha önemli hâle getirmektedir. Bu dönemde sınıfta çok zaman geçiren öğrenciler, çeşitli nedenlerle akranlarının zorbalığına maruz kalabilmektedir. Akran zorbalığı, özellikle liselerde yaygın ve yoğun olarak görülen ciddi bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu konudaki araştırmalar, gençleri anlamak, paydaşların desteğini sağlamak ve sorunu etkili bir şekilde ele almak açısından kritik öneme sahiptir. Okullarda yürütülen araştırmalar, zorbalığın durdurulması, müdahale edilmesi ve önlenmesine katkı sağlayacak bilgiler sunmaktadır.

Zorbalık, tüm dünyada yaygın bir sorun olduğundan, bu olgunun uzun süreli ve sistematik çalışmalarla ele alınması büyük önem taşımaktadır. Ergenlerin karşılaştığı sorunlardan biri de akran zorbalığıdır. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, lise öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tutumlarını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları eğitim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları görev süresine göre farklılık göstermekte midir?
6. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
7. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
8. Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin tutumlarının incelenmesi, zorbalıkla mücadele programlarının daha etkili uygulanmasını mümkün kılmaktadır. Öğretmenler, uygulanacak program ve projelerle öğrenciler üzerinde en büyük etkiye sahip paydaşlar arasında yer almakta; aynı zamanda zorbalığın doğrudan tanıkları olarak müdahale etme ve iyileştirme fırsatına sahiptirler. Millî Eğitim Bakanlığı, okullarda akran zorbalığı gibi istenmeyen durumların önlenmesi ve müdahalesi için ilgili mevzuat uyarınca görevlerin büyük çoğunluğunu öğretmenlere ve okul yöneticilerine devretmiştir. Bu bağlamda, sınıf içinde zorbalığa ilk elden tanık olan öğretmenlerin görüşlerine ayrı bir önem verilmektedir. Bu çalışmanın amacı, zorbalık olaylarının sık yaşandığı liselerde, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarını incelemektir.

Van ili merkez ilçelerinde görev yapan lise öğretmenlerini kapsayan bu çalışma hem bölgesel hem de lise kademesi odağında öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarını çok boyutlu olarak ele alarak bu boşluğu doldurmaktadır. Araştırma, cinsiyet, yaş, branş, görev süresi, eğitim düzeyi, okul türü ve hizmet içi eğitim alma gibi değişkenler üzerinden öğretmen tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyarak, yaşanan zorbalık sorunlarının tespit edilmesine ve çözüm odaklı politika ile uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Her ne kadar bu alanda yapılan çalışmalar sayıca fazla olsa da akran zorbalığı, güncelliğini koruyan ve mağdurlarının sayısı azımsanamayacak ölçüde olan önemli bir sosyal problemdir. Bu bağlamda, yürütölen araştırmalar, sorunun çözümünde farklı bakış açıları geliştirilmesine olanak sağlamakta ve hem teorik hem de pratik düzeyde politika ve uygulamalara rehberlik etmektedir. Elde edilen bulgular, eğitim politikalarının geliştirilmesi, öğretmenlerin profesyonel gelişim programlarının iyileştirilmesi ve okullarda sağlıklı, destekleyici sosyal ortamların oluşturulması açısından önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin tutumları doğrultusunda, zorbalıkla mücadelede hangi alanlarda kapasite artırımı ve bilinçlendirme çalışmalarının gerekli olduğu belirlenerek hedefe yönelik müdahalelerin planlanmasına imkân tanımaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın hem akademik literatüre özgün katkılar sunması hem de eğitim uygulamalarının etkinliğinin artırılmasına yönelik değerli bir kaynak oluşturması beklenmektedir.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, lise öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır.

Tarama modelleri, araştırmanın odaklandığı birey, nesne veya olguyu mevcut hâliyle betimlemeyi amaçlar; bu süreçte koşullar, bireyler veya varlıklar değişmeden kalır (Karasar, 1999).

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini, Van ilinin merkez ilçelerinde Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerde görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen verilere göre, İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde görev yapan lise öğretmenlerinin dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Evreniyle Bağlantılı Olan Devlet Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmen Sayısı

İlçeler	Lise sayısı	Görev Yapan Öğretmen Sayıları
Edremit	16	626
İpekyolu	30	1627
Tuşba	19	775
Toplam	65	3028

Tablo 1'e göre, Edremit ilçesinde 16 lise ve 626 öğretmen, İpekyolu ilçesinde 30 lise ve 1.627 öğretmen, Tuşba ilçesinde ise 19 lise ve 775 öğretmen bulunmaktadır. Van ilinde Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı toplam 65 lisede görev yapan öğretmen sayısı 3.028'dir.

Araştırmada katılımcıları belirlemek amacıyla küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklemede evren, benzer özellikler taşıyan ve belirli bir bütünün parçaları olan kümelerden oluşmaktadır. Bu yöntem, evrendeki tüm kümelerin seçilme olasılığının eşit olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Karasar, 2009). Bu doğrultuda, Van ilinde Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim kurumları "küme" olarak kabul edilmiş, okul listeleri oluşturulmuş ve çalışmaya dahil edilecek okullar rastgele seçilmiştir.

Seçilen okullarda, araştırmaya katılmayı kabul eden tüm öğretmenlere ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlenirken, istatistiksel olarak güvenilir sonuçlar elde edebilmek amacıyla evrenin yaklaşık %10'una karşılık gelecek bir sayı hedeflenmiş ve literatürde önerilen minimum örneklem büyüklüğü dikkate alınmıştır (Cohen vd., 2018). Bu çerçevede, toplam 3.028 öğretmenden 300 öğretmenin örnekleme dahil edilmesi, araştırma amaçları doğrultusunda anlamlı ve temsil gücü yüksek sonuçlar sağlayacak şekilde planlanmıştır.

Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin ilçelere göre dağılımında, her ilçedeki toplam öğretmen sayısı dikkate alınarak orantılı dağılım yöntemi uygulanmıştır. Öğretmen sayısının en fazla olduğu İpekyolu ilçesinden 162, Edremit ilçesinden 62 ve Tuşba ilçesinden 76 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Bu dağılım, her ilçedeki öğretmen sayısının evrendeki oranını yansıtabilecek şekilde belirlenmiştir. Özellikle İpekyolu ilçesindeki yüksek öğretmen sayısı göz önünde bulundurularak, bu ilçeden daha fazla öğretmen seçilmiştir. Bu yaklaşım, İpekyolu ilçesinin evrendeki payını ve temsil gücünü artırmayı amaçlamaktadır.

Böylece, araştırmanın genel geçerliliği ve bulguların güvenilirliği artırılmıştır. Sonuç olarak, belirlenen örneklem büyüklüğü ve dağılımı, araştırmanın amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir; her ilçeden alınan örnek sayısı, o ilçedeki toplam öğretmen sayısının evrendeki oranını doğru biçimde yansıtmaktadır. Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2*Örnekleme Ait Kişisel Özellikler*

Özellik	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	137	45.7
	Erkek	163	54.3
Yaş	22–29	63	21.0
	30–39	111	37.0
	40–45	85	28.3
	46–53	29	9.7
	54–60	12	4.0
Hizmet Yılı	1–4	72	24.0
	5–9	71	23.7
	10–14	66	22.0
	15–19	34	11.3
	20 ve üzeri	57	19.0
Branş	Fen ve Matematik Alanları	85	28.3
	Sosyal Alanlar	182	60.6
	Yabancı Dil Alanları	33	11.0
Eğitim Durumu	Lisans	199	66.3
	Lisansüstü	101	33.7
Çalışılan Kurum Türü	Anadolu Lisesi	142	47.3
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	79	26.3
	Diğer Liseler	79	26.3
Hizmet İçi Eğitim	Evet	109	36.3
	Hayır	191	63.7

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin 137'sinin (%45,7) kadın, 163'ünün (%54,3) erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına göre, 63 öğretmen 22–29 yaş, 111 öğretmen 30–39 yaş, 85 öğretmen 40–45 yaş, 29 öğretmen 46–53 yaş ve 12 öğretmen 54–60 yaş aralığındadır.

Görev süresine göre dağılım incelendiğinde; 72 öğretmen 1–4 yıl, 71 öğretmen 5–9 yıl, 66 öğretmen 10–14 yıl, 34 öğretmen 15–19 yıl ve 57 öğretmen 20 yıl ve üzeri süredir görev yapmaktadır. Branş dağılımına bakıldığında, 85 öğretmen fen ve matematik alanında, 182 öğretmen sosyal bilimler alanında ve 33 öğretmen yabancı dil alanında görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre 199'u lisans, 101'i ise lisansüstü derecesine sahiptir. Çalıştıkları okul türüne göre dağılımda; 142 öğretmen Anadolu liselerinde, 79 öğretmen mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, 79 öğretmen ise diğer lise türlerinde görev yapmaktadır. Hizmet içi eğitim durumu incelendiğinde, 109 öğretmen eğitim almış, 191 öğretmen ise herhangi bir hizmet içi eğitimden geçmemiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, 2023–2024 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Veri toplama süreci aşağıdaki adımlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırma için gerekli izinler, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Yayın Etik Kurulu ile Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.
2. Van ilinde Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı liselerin listesi oluşturulmuş ve araştırmada kullanılacak okullar rastgele seçilmiştir.

3. Seçilen okulların müdürlerine ulaşılarak, araştırma anketinin kendi okul gruplarında öğretmenlerle paylaşılması sağlanmıştır.
4. Anketler, öğretmenler tarafından WhatsApp, Gmail, Telegram ve Google Forms gibi çevrim içi platformlar aracılığıyla doldurularak veri toplanmıştır.

Veri toplama süreci toplamda yaklaşık sekiz hafta sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği

Bu çalışmada, Yeşilyaprak ve Balanuye (2012) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği, öğretmenlerin öğrenci zorbalığına yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olup, “önemsemez, insancıl, disiplinci ve acımasız” boyutlarını kapsamaktadır. Ölçek, 25 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipi ölçek formatı kullanılmaktadır.

Ölçek, özellikle ortaöğretim öğrencileri arasında okul zorbalığına ilişkin öğretmen algılarını ölçmek üzere tasarlanmış olup, maddeler tutumun bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçek puanları 25 ile 125 arasında değişmekte olup, yüksek puan alan öğretmenler, zorbalık konusunda daha olumlu bir tutuma sahip olma eğilimindedir.

Faktör analizi sonucunda, öngörülen aralığın altında kalan maddeler çıkarılarak, 25 maddelik ve dört faktörlü bir ölçek elde edilmiş ve ölçeğin geçerliliği doğrulanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha = .78 olarak bulunmuş ve bu değer, ölçeğin araştırma için uygun ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyim süresi, branşı, eğitim düzeyi, çalıştığı okul türü ve hizmet içi eğitim durumu gibi bilgiler toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel veriler, SPSS 27.0 programı kullanılarak betimsel ve çıkarımsal istatistikler ile analiz edilmiştir. Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin alt boyutları (acımasız, önemsemez, insancıl ve disiplinci) için ortalama, standart sapma ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Verilerin normal dağılıma uyup uymadığını değerlendirmek amacıyla normallik testi uygulanmış ve çarpıklık ile basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2008) normallik kriterine göre, bu sonuçlar verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin zorbalık konusundaki bilgi ve tutumlarının cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ayrıca, eğitim düzeyi, görev süresi, yaş aralığı, branş ve okul türü değişkenlerine göre tutum ve farkındalıkta anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi anlamlı farklılık gösterdiğinde, hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Gabriel testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

BULGULAR

3.1. Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutum Düzeyleri

Araştırmanın ilk sorusu olan “Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt olarak öğretmenlerin ilgili ölçeklere verdikleri puanlardan elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Sayı(N)	\bar{X}	Ss
Önemsemez Tutum	300	4.09	.397
İnsancıl Tutum	300	4.22	.400
Disiplinci Tutum	300	2.86	.721
Acımasız Tutum	300	3.83	.518

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okul zorbalığına yönelik tutumları arasında en yüksek ortalama puanın “İnsancıl Tutum” boyutunda ($\bar{X} = 4.22$) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla “Önemsemez Tutum” ($\bar{X} = 4.09$), “Acımasız Tutum” ($\bar{X} = 3.83$) ve “Disiplinci Tutum” ($\bar{X} = 2.86$) takip etmektedir.

Ölçekte her bir madde, 5’li Likert tipi derecelendirme ile puanlanmıştır (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum). Ortalama puanların yorumlanmasında ise şu aralıklar esas alınmıştır: 1.00–1.79 “çok düşük”, 1.80–2.59 “düşük”, 2.60–3.39 “orta”, 3.40–4.19 “yüksek” ve 4.20–5.00 “çok yüksek”. Bu doğrultuda, öğretmenlerin “İnsancıl Tutum” boyutunda çok yüksek, “Önemsemez” ve “Acımasız Tutum” boyutlarında yüksek, “Disiplinci Tutum” boyutunda ise orta düzeyde tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusudur. Erkek ve kadın öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumları ile ilgili istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Cinsiyet	Sayı	Ort.	s	sd	t	p
Önemsemez Tutum	Kadın	137	4.18	0.35	298	3.836	<.001
	Erkek	163	4.01	0.41			
İnsancıl Tutum	Kadın	137	4.28	0.40	298	2.024	.044
	Erkek	163	4.18	0.37			
Disiplinci Tutum	Kadın	137	2.94	0.76	298	1.695	.091
	Erkek	163	2.80	0.67			
Acımasız Tutum	Kadın	137	3.94	0.50	298	3.438	.001
	Erkek	163	3.74	0.50			

Tablo 4'te yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, "Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği"nin önemsemez tutum alt boyutu puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(298) = 3.836; p < .05$). Buna göre, kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.18$) önemsemez tutum puan ortalamalarının erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 4.01$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

İnsancıl tutum alt boyutu puanlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t(298) = 2.024; p < .05$). Bulgular, kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.28$) insancıl tutum puanlarının erkek öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.18$) daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Disiplinci tutum alt boyutu puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(298) = 1.695; p > .05$).

Buna karşın, acımasız tutum alt boyutu puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(298) = 3.438; p < .05$). Buna göre, kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.94$) acımasız tutum puan ortalamalarının erkek öğretmenlerden ($\bar{X} = 3.74$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3.3. Yaş Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

"Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?" sorusu araştırmanın üçüncü sorusu olarak belirlenmiştir. Tablo 5, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinde yaşa bağlı anlamlı farklılıklar olup olmadığını inceleyen ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Betimsel İstatistikler					ANOVA Sonuçları					
Ölçek	Yaş	n	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
Önemsemez Tutum	22-29	63	4.21	0.38	Gruplar arası	1.368	4	0.34	2.198	0.069
	30-39	111	4.03	0.38	Gruplar içi	45.893	295	0.15		
	40-45	85	4.10	0.36	Toplam	47.261	299			
	46-53	29	4.06	0.52						
	54-60	12	4.04	0.39						
	Toplam	300	4.09	0.39						
İnsancıl Tutum	22-29	63	4.28	0.34	Gruplar arası	0.578	4	0.14	0.946	0.438
	30-39	111	4.18	0.41	Gruplar içi	45.073	295	0.15		
	40-45	85	4.25	0.37	Toplam	45.651	299			
	46-53	29	4.24	0.39						
	54-60	12	4.14	0.49						
	Toplam	300	4.23	0.39						
Disiplinci Tutum	22-29	63	2.75	0.73	Gruplar arası	1.429	4	0.35	0.684	0.604
	30-39	111	2.89	0.75	Gruplar içi	154.237	295	0.52		
	40-45	85	2.85	0.68	Toplam	155.667	299			
	46-53	29	2.98	0.68						
	54-60	12	3.00	0.69						
	Toplam	300	2.86	0.72						
Acımasız Tutum	22-29	63	3.98	0.59	Gruplar arası	2.209	4	0.55	2.086	0.083
	30-39	111	3.81	0.50	Gruplar içi	78.123	295	0.26		
	40-45	85	3.80	0.47	Toplam	80.333	299			
	46-53	29	3.72	0.46						
	54-60	12	3.68	0.48						
	Toplam	300	3.83	0.51						

Tablo 5’te yer alan ANOVA sonuçlarına göre, “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin alt boyutları olan önemsemez tutum, insancıl tutum, disiplinci tutum ve acımasız tutum puanlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (4–295) = 2.198; p>.05; F (4–295) = 0.946; p>.05; F (4–295) = 0.684; p>.05; F (4–295) = 2.086; p>.05].

Bu sonuçlar, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının tüm yaş gruplarında benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

“Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu araştırmanın dördüncü sorusu olarak belirlenmiştir. Tablo 6, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin eğitim seviyelerine dair anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Önemsemez Tutum	Lisans	199	4.08	0.37	298	-0.612	0.541
	Lisansüstü	101	4.11	0.44			
İnsancıl Tutum	Lisans	199	4.22	0.39	298	-0.076	0.939
	Lisansüstü	101	4.22	0.40			
Disiplinci Tutum	Lisans	199	2.88	0.72	298	0.682	0.496
	Lisansüstü	101	2.82	0.72			
Acımasız Tutum	Lisans	199	3.86	0.49	298	1.496	0.136
	Lisansüstü	101	3.77	0.56			

Tablo 6’da yer alan Bağımsız T-testi sonuçlarına göre, “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin alt boyutları olan önemsemez tutum, insancıl tutum, disiplinci tutum ve acımasız tutum puanlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [t (298) =-0.612; p>.05; t (298) =-0.076; p>.05; t (298) = 0.682; p>.05; t (298) = 1.496; p>.05].

Bu bulgular, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim almış öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.5. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

“Hizmet süresi değişkeni lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkilemekte midir?” sorusu araştırmanın altıncı sorusu olarak belirlenmiştir. Hizmet süresine bağlı olarak öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test eden varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinden Aldıkları Puanların Görev Süresi Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Görev Süresi n	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark	
Önemsemez Tutum	1-4	72	4.08	0.398	Gruplar arası	0.058	4	0.014	0.090	0.986	
	5-9	71	4.08	0.388	Gruplar içi	47.203	295	0.160			
	10-14	66	4.10	0.388	Toplam	47.261	299				
	15-19	34	4.06	0.369							
	20 ve üzeri	57	4.10	0.442							
	Toplam	300	4.09	0.397							
İnsancıl Tutum	1-4	72	4.28	0.390	Gruplar arası	0.905	4	0.226	1.492	0.205	
	5-9	71	4.16	0.392	Gruplar içi	44.746	295	0.152			
	10-14	66	4.27	0.405	Toplam	45.651	299				
	15-19	34	4.14	0.294							
	20 ve üzeri	57	4.25	0.413							
	Toplam	300	4.23	0.390							
Disiplinci Tutum	1-4	72	2.75	0.773	Gruplar arası	2.514	4	0.628	1.211	0.306	
	5-9	71	2.83	0.734	Gruplar içi	153.153	295	0.519			
	10-14	66	2.84	0.691	Toplam	155.667	299				
	15-19	34	3.00	0.694							
	20 ve üzeri	57	2.98	0.680							
	Toplam	300	2.86	0.721							
Acımasız Tutum	1-4	72	3.84	0.611	Gruplar arası	2.739	4	0.685	2.603	0.036	3>4
	5-9	71	3.82	0.491	Gruplar içi	77.594	295	0.263			
	10-14	66	3.98	0.468	Toplam	80.333	299				
	15-19	34	3.65	0.468							
	20 ve üzeri	57	3.77	0.474							
	Toplam	300	3.83	0.518							

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde, “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin önemsemez tutum alt boyutunda, 10–14 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek tutum sergiledikleri görülmektedir ($X = 4.10$ ve $X = 4.10$). Ayrıca, 1–4 yıl kıdeme sahip öğretmenler insancıl tutum alt boyutunda ($X = 4.28$), 15–19 yıl kıdeme sahip öğretmenler disiplinci tutum alt boyutunda ($X = 3.00$), 10–14 yıl kıdeme sahip öğretmenler ise acımasız tutum alt boyutunda ($X = 3.98$) ortalama puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre, kıdem değişkenine göre önemsemez tutum, insancıl tutum ve disiplinci tutum alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(4-295) = 0.090$; $p > .05$; $F(4-295) = 1.492$; $p > .05$; $F(4-295) = 1.211$; $p > .05$].

Buna karşın, acımasız tutum alt boyutu puanlarında kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F(4-295) = 2.603$; $p < .05$]. Post-hoc analiz olarak Gabriel testi sonucunda, 10–14 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 15–19 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek acımasız tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

3.6. Branş Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

“Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumları branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu araştırmanın altıncı sorusu olarak belirlenmiştir. Tablo 8, öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik görüşlerinde branşa özgü anlamlı farklılıklar olup olmadığını gösteren ANOVA sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları									
Ölçek	Branş	n	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
Önemsemez Tutum	Fen ve Matematik Alanları	85	4.07	0.402	Gruplar arası	0.163	2	0.062	0.593	0.599	
	Sosyal Alanlar	182	4.08	0.406	Gruplar içi	47.098	297	0.159			
	Yabancı Dil Alanları	33	4.15	0.331	Toplam	47.261	299				
	Toplam	300	4.09	0.397							
İnsancıl Tutum	Fen ve Matematik Alanları	85	4.19	0.370	Gruplar arası	0.269	2	0.142	0.838	0.434	
	Sosyal Alanlar	182	4.24	0.416	Gruplar içi	47.634	297	0.153			
	Yabancı Dil Alanları	33	4.17	0.385	Toplam	47.903	299				
	Toplam	300	4.22	0.400							
Disiplinci Tutum	Fen ve Matematik Alanları	85	2.75	0.714	Gruplar arası	3.812	2	3.360	3.728	0.025	3>1
	Sosyal Alanlar	182	2.86	0.716	Gruplar içi	151.855	297	0.492			
	Yabancı Dil Alanları	33	3.15	0.709	Toplam	155.667	299				
	Toplam	300	2.86	0.721							
Acımasız Tutum	Fen ve Matematik Alanları	85	3.70	0.511	Gruplar arası	1.974	2	1.403	3.741	0.025	2>1
	Sosyal Alanlar	182	3.87	0.533	Gruplar içi	78.358	297	0.257			
	Yabancı Dil Alanları	33	3.93	0.391	Toplam	80.332	299				
	Toplam	300	3.83	0.518							

* $p < .05$

Tablo 8’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre, branş değişkenine göre “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin önemsemez tutum ve insancıl tutum alt boyutları puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(2-297) = 0.593$; $p > .05$; $F(2-297) = 0.838$; $p > .05$].

Buna karşın, disiplinci tutum ve acımasız tutum alt boyutlarında branşlar arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir [$F(2-297) = 3.728$; $p < .05$; $F(2-297) = 3.741$; $p < .05$]. Post-hoc analiz olarak yapılan Gabriel testi sonuçlarına göre, yabancı dil öğretmenlerinin fen ve matematik öğretmenlerine kıyasla daha yüksek disiplinci tutum sergiledikleri, acımasız tutum açısından ise sosyal bilimler öğretmenlerinin fen ve matematik öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin disiplinci tutum ortalamalarının ($X = 3.15$) sayısal olarak yüksek olduğu, ancak acımasız tutumda yabancı dil öğretmenleri ile diğer branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

3.7. Okul Türü Değişkenine Göre Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

“Lise öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin tutumları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu araştırmanın yedinci sorusu olarak belirlenmiştir. Tablo 9, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları								
Ölçek	Branş	n	X	S	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Önemsemez Tutum	Anadolu Lisesi	142	4.12	.414	Gruplar arası	0.252	2	.126	.797	.451
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	79	4.06	.398	Gruplar içi	47.008	297	.158		
	Diğer Liseler	79	4.06	.365	Toplam	47.261	299			
	Toplam	300	4.09	.397						
İnsancıl Tutum	Anadolu Lisesi	142	4.19	.426	Gruplar arası	0.370	2	.185	1.157	.316
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	79	4.27	.368	Gruplar içi	47.532	297	.160		
	Diğer Liseler	79	4.23	.379	Toplam	47.903	299			
	Toplam	300	4.22	.400						
Disiplinci Tutum	Anadolu Lisesi	142	2.94	.683	Gruplar arası	1.913	2	.956	1.847	.159
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	79	2.85	.716	Gruplar içi	153.754	297	.518		
	Diğer Liseler	79	2.74	.782	Toplam	155.667	299			
	Toplam	300	2.86	.721						
Acımasız Tutum	Anadolu Lisesi	142	3.84	.523	Gruplar arası	0.684	2	.342	1.274	.281
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	79	3.89	.488	Gruplar içi	79.649	297	.268		
	Diğer Liseler	79	3.76	.535	Toplam	80.333	299			
	Toplam	300	3.83	.518						

Tablo 9’da yer alan ANOVA sonuçlarına göre, kurum türü değişkenine göre “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin alt boyutları olan önemsemez, insancıl, disiplinci ve acımasız tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(2-297) = 0.797$; $p > .05$; $F(2-297) = 1.157$; $p > .05$; $F(2-297) = 1.847$; $p > .05$; $F(2-297) = 1.274$; $p > .05$].

Bu bulgular, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı biçimde değişmediğini ve tüm okul türlerinde benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.8. Hizmet İçi Eğitim Durumuna Göre Lise Öğretmenlerinin Akran Zorbalığına Yönelik Tutumları

“Hizmet içi eğitim değişkeni lise öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkilemekte midir?” sorusu araştırmanın sekizinci sorusu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim düzeylerine göre akran zorbalığına bakış açılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Hizmet İçi Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Önemsemez Tutum	Evet	109	4.08	.401	298	-0.310	.757
	Hayır	191	4.09	.396			
İnsancıl Tutum	Evet	109	4.23	.407	298	-0.009	.992
	Hayır	191	4.23	.381			
Disiplinci Tutum	Evet	109	2.88	.757	298	0.670	.503
	Hayır	191	2.82	.701			
Acımasız Tutum	Evet	109	3.86	.499	298	0.865	.388
	Hayır	191	3.77	.529			

Tablo 10’da yer alan Bağımsız T Testi sonuçlarına göre, hizmet içi eğitim değişkenine göre “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin alt boyutları olan önemsemez, insancıl, disiplinci ve acımasız tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t (298) = -0.310; p > .05; t (298) = -0.009; p > .05; t (298) = 0.670; p > .05; t (298) = 0.865; p > .05].

Bulgular, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin önemsemez ve insancıl tutum düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir ($X=4.08$ ve $X = 4.23$). Ayrıca, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin disiplinci ($X = 2.88$) ve acımasız ($X = 3.86$) tutum puanları, eğitim almayan öğretmenlere ($X = 2.82$ ve $X = 3.77$) göre biraz daha yüksek olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Bu bulgular, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada öğretmenlerin tutum puanları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha az önemsemez, daha acımasız ve aynı zamanda daha insancıl tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin akran zorbalığına daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıklarını ve öğrencilerle daha anlayışlı ve destekleyici ilişkiler kurduklarını düşündürmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu sonuçlarla örtüşen çok sayıda çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Şen ve Doğan (2021), kadın öğretmenlerin disiplin uygulamalarında hem etkili hem de şefkatli davrandıklarını ortaya koymuştur. Dursun-Balanuy (2007) ile Yaman ve Ceylan Çuha (2014), kadın öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu bildirmiştir. Özbilen ve arkadaşları (2016), kadın öğretmenlerin zorbalıkla mücadelede daha anlayışlı ve bilinçli olduklarını; Karahan (2020) ise kadın öğretmenlerin zorbalık davranışlarına karşı daha duyarlı bir tutum benimsediklerini göstermiştir. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarıyla büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

Buna karşın, Şahin (2021) ve Boulton (1997) tarafından gerçekleştirilen bazı araştırmalarda, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla zorbalıkla mücadelede zaman zaman daha sert ve olumsuz tutumlar sergileyebildiği ifade edilmiştir. Öte yandan Karademir (2021), erkek öğretmenlerin disiplinci tutuma daha yatkın olduklarını ileri sürmüş ve cinsiyetin öğretmenlerin sınıf yönetimi üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Bu bulgular birlikte

değerlendirildiğinde, kadın öğretmenlerin zorbalık konusundaki tutumlarının hem anlayış hem de eleştirel boyut açısından erkek öğretmenlerden ayrıştığı söylenebilir.

Bununla birlikte, Türker (2012) ve İrfaner (2009) tarafından yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin tutum puanları açısından cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Bu yönüyle mevcut çalışma, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyebileceğine işaret etmekle birlikte, konuya ilişkin kesin yargılara varmak için daha kapsamlı araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha insancıl tutumlar sergilemesinde toplumsal ve kültürel inançların belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları, kadınların erkeklere kıyasla daha şefkatli, koruyucu ve duygusal olarak algılanmasını yaygınlaştırmaktadır. Bu algılar, kadın eğitimcilerin öğrencilere yönelik zorbalık karşısında daha yumuşak ve anlayış temelli bir yaklaşım benimsemelerini teşvik edebilmektedir. Özen (1998; akt., Gültekin vd., 2013), Batı toplumlarında kadın ve erkeklerin farklı değer yargıları doğrultusunda sosyalleştirildiklerini ve bu doğrultuda yetiştirildiklerini belirtmektedir. Toplumsal beklentilere göre erkeklerin daha iddialı, bağımsız, hedef odaklı ve baskın; kadınların ise sosyal etkileşime açık, duygusal, şefkatli, yardımsever ve özgeci olmaları beklenmektedir. Öğretmenler, farkında olarak ya da olmayarak sınıf ortamında bu geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini yeniden üretebilmekte ve söz konusu roller öğrencilerin davranışlarını da etkileyebilmektedir (Todor, 2010; akt., Bayraktar & Güder, 2019).

Kişisel deneyimler ve empati becerileri de kadın öğretmenlerin daha hümanist yaklaşımlar geliştirmesinde etkili görünmektedir. Kadınların erkeklere kıyasla empati düzeylerinin daha yüksek olduğu yaygın bir kabul görmektedir. Kadın öğretmenlerin ergenlik döneminde akran zorbalığına maruz kalmaları ya da başkalarının yaşantılarına karşı daha duyarlı olmaları, şefkat temelli tutumlarının oluşmasında etkili olabilir. Murray (1988) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da kadınların empati kurma konusunda erkeklerden daha etkili oldukları saptanmıştır. Bu çerçevede, kadın öğretmenlerin iletişim odaklı yöntemleri daha fazla benimsedikleri, öğrencileriyle daha yapıcı ilişkiler kurdukları ve bu sayede daha insancıl bir tutum sergiledikleri ifade edilebilir.

Toplumun kadınlara yüklediği duyarlılık ve anlayış beklentisinin yanı sıra güçlü ve kararlı olma beklentisi de kadın öğretmenlerin tutumlarını şekillendirmektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin akran zorbalığına karşı daha karmaşık ve çok boyutlu tutumlar geliştirmesine zemin hazırlamaktadır.

Bu araştırmada, “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Şen ve Doğan’ın (2021) yaş ve hizmet yılı değişkenlerini birlikte ele aldıkları çalışmalarındaki bulgularla uyumludur. Ancak literatürde bu sonuçlarla örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Şahin (2021), belirli yaş gruplarındaki öğretmenlerin tutumlarında farklılıklar olduğunu; özellikle 31–35 yaş aralığındaki öğretmenlerin disiplinci tutumlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğunu, 46–50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise daha az disiplinci bir yaklaşım sergilediklerini rapor etmiştir. Kehres (2003) de 40–49 yaş aralığındaki öğretmenlerin zorbalığı önleme konusunda en düşük yeterlik düzeyine sahip olduklarını belirtmiştir.

Özyürek ve Erbay (2015) tarafından yürütülen çalışmada, genç öğretmenlerin tutumlarının daha küçümseyici ve otoriter olduğu; yaş ilerledikçe tutumların giderek daha demokratik bir nitelik kazandığı saptanmıştır. Karahan (2020) da öğretmenlerin yaşları ilerledikçe okul zorbalığına karşı daha olumlu tutumlar benimsediklerini ortaya koymuştur. Sakin (2007) ise yaşın otokratik eğilimler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, yaş değişkeninin öğretmenlerin zorbalıkla mücadeledeki tutumları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Türker (2012), genç öğretmenlerin orta yaş grubundaki meslektaşlarına kıyasla daha düşük tutum puanlarına sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu durum, genç öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin sınırlı olması ve akran zorbalığına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterince gelişmemiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Öte yandan, orta yaş grubundaki öğretmenlerin daha olumlu görüşler sergilemesi, deneyimin tutumlar üzerindeki etkisiyle açıklanabilir. Eysenck ve Wilson (1976), bireylerin yaş ilerledikçe daha az inatçı bir yapı sergilediklerini ifade ederek, yaşın öğretmenlerin sınıf disiplini yaklaşımlarında da belirleyici olabileceğini vurgulamıştır.

Bilgin'in (1996) araştırması, öğretmen tutumlarının yaşla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bulgulara göre, 26–30 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenleri otokratik tutum boyutunda en düşük puanı alırken, 20 yaş ve altındaki öğretmenler en yüksek puanı almıştır. Demokratik tutum alt boyutunda en yüksek puanlar 31–35 yaş grubuna, en düşük puanlar ise 36–40 yaş grubuna aittir. Küçümseyici tutum boyutunda ise 31–35 yaş grubu en yüksek, 20–25 yaş grubu en düşük puanları almıştır. Bu sonuçlar, yaş gruplarına göre öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Örneklemdaki öğretmenlerin yaş gruplarındaki dağılımın dengesiz olması nedeniyle, yaşa bağlı tutum farklılıklarının ortaya konulmasında yeterli veri sağlanamadığı değerlendirilmektedir. Daha büyük ve daha dengeli örneklerle yürütülecek çalışmalar, yaş değişkeninin etkisini daha net biçimde ortaya koyabilecektir.

Bu çalışmada öğretmenlerin “Okul Zorbalığına Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin önemsemez, insancıl ve disiplinci alt boyut puanlarının görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç, hizmet yılının söz konusu tutumlar üzerinde doğrudan belirleyici olmadığını düşündürmektedir. Buna karşın, görev süresi değişkenine bağlı olarak acımasız tutum alt boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Analiz sonuçları, 10–14 yıl görev yapmış öğretmenlerin, 15–19 yıl görev yapmış öğretmenlere kıyasla daha acımasız tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, öğretmen deneyiminin bazı tutum boyutları üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Alan yazında bu sonucu destekleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Dursun-Balanuye (2007), öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre farklılaştığını; 16–20 yıl deneyime sahip olanların 6–10 yıl deneyime sahip olanlara göre daha hoşgörülü olduklarını belirtmiştir. Yaman ve Ceylan Çuha (2014), 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu, 6–10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ise daha olumsuz görüşler sergilediklerini ortaya koymuştur. Yeşilyaprak ve Balanuye (2012) de uzun süredir görev yapan öğretmenlerin daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını rapor etmiştir.

Şahin (2021), on yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha önemsemez tutumlar sergileyebildiklerini belirtmiştir. Bauman ve Hurley (2005) ise akran zorbalığına yönelik eğitimlerin özellikle mesleğin ilk yılında büyük önem taşıdığını vurgulamış ve yeni öğretmenlerin bu konuda daha fazla desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Kayabaşı ve Cemaloğlu (2007), kıdemli öğretmenlerin kurallara daha düzenli uyum sağladıklarını ve öğrencilere kuralları daha açık biçimde aktardıklarını ifade etmiştir. Şen ve Doğan (2021) da 16–20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en yüksek olumlu tutum puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlikte geçen yılların olumlu tutumların gelişiminde belirli ölçüde etkili olduğu ve araştırmamızın sonuçlarıyla genel olarak örtüştüğü söylenebilir.

Bununla birlikte, bazı araştırma sonuçları mevcut çalışma ile paralellik göstermemektedir. Özbilen ve arkadaşları (2016), öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin zorbalığa ilişkin görüşler üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığını belirtmiştir. İrfaner (2009) da öğretmenlerin kıdeme göre zorbalık etkinliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık

saptamamıştır. Türker (2012), öğretmenlerin tutum puanlarının çalıştıkları kurum, branş, kıdem yılı ve sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, öğretmen deneyiminin zorbalık tutumları üzerindeki etkisinin her araştırmada benzer şekilde ortaya çıkmadığını göstermektedir.

Bu durum, genç öğretmenlerin mesleki deneyim kazanma sürecinde daha hazırlıklı ve duygusal olarak daha mesafeli olabilmeleri ile açıklanabilir. Ayrıca, mesleki deneyimin zorbalık tutumları üzerindeki etkisinin daha net ortaya konulabilmesi için daha deneyimli öğretmenlerin yeterince temsil edildiği çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırmamızın bulguları, “Okul Zorbalığına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin önemsemez ve insancıl tutum alt boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Buna karşılık acımasız ve disiplinci tutum alt boyutlarında branşa göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Gabriel testi ile gerçekleştirilen post-hoc analizler, yabancı dil öğretmenlerinin fen ve matematik öğretmenlerine kıyasla daha disiplinci tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca sosyal bilimler öğretmenlerinin fen ve matematik branşındaki öğretmenlere göre acımasız tutum açısından daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Literatürde, bu sonuçlarla örtüşmeyen ya da anlamlı farklılık saptamayan araştırmalar da bulunmaktadır. İrfaner (2009), öğretmenlerin branşlarının zorbalığa yönelik tutumlar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını bildirmiştir. Özbilen ve arkadaşları (2017) da öğretmenlerin okul zorbalığına ilişkin görüşlerinin branşlarından önemli ölçüde etkilenmediğini ifade etmiştir. Dursun-Balanuye (2007) de benzer biçimde, branşa bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığını rapor etmiştir.

Farklı branşlardaki öğretmenlerin görev tanımları ve mesleki deneyimleri, tutumların oluşumunda etkili olabilmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin iletişim ve etkileşim temelli bir öğretim yaklaşımını benimsemeleri; fen ve matematik öğretmenlerinin ise daha çok yapılandırılmış, disiplin ve düzen gerektiren ders içerikleriyle çalışmaları bu farklılığı açıklayabilir. Bu farklı mesleki odaklanmalar, öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumlarında da çeşitlenmeye yol açabilmektedir.

Ayrıca sınıf dinamikleri ve öğrenci profilleri de branşlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Sosyal bilimler öğretmenleri daha duygusal etkileşim gerektiren sınıf ortamlarında görev alırken, fen ve matematik öğretmenleri daha kurallı ve yapılandırılmış sınıflarla karşılaşabilmektedir. Bu durum da öğretmenlerin zorbalık algılarını ve tutumlarını etkileyebilmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre, “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin önemsemez, insancıl, disiplinci ve acımasız alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Şahin’in (2021) çalışması da öğretmenlerin eğitim düzeyine göre söz konusu alt boyutlarda anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir. Buna karşın Karademir (2021), acımasız tutum alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığını rapor etmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü yapısı, öğretmenlerin eğitim düzeyleri farklı olsa dahi benzer tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bununla birlikte, çalışmanın örneklem büyüklüğünün sınırlı olması, farklı eğitim düzeyindeki öğretmenlerin yeterince temsil edilmesini zorlaştırmış ve genelleme yapılmasını sınırlandırmıştır. Bu nedenle, daha geniş örneklemle yürütülecek çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Araştırma bulguları, “Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği”nin dört alt boyutuna ait puanların kurum değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını göstermiştir. Türker’in (2012) bulguları da öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ile zorbalık tutumları arasında

anlamli bir iliski bulunmadigini ortaya koymakta ve mevcut calismanin sonuclariyla örtüşmektedir.

Okullar arasında benzer kurumsal kültür ve değerlerin bulunması, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumlarının büyük ölçüde standartlaşmasını sağlayabilmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarında uygulanan benzer hizmet içi programlar da öğretmen tutumlarının belirli bir düzeyde benzeşmesine katkı sunabilmektedir. Bu bağlamda, görev yapılan kurumun öğretmen tutumları üzerinde tek başına belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Hizmet içi eğitim değişkenine göre de ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Özbilen ve diğerleri (2016) de öğretmenlerin olumsuz öğrenci davranışlarına yönelik görüşlerinde hizmet içi eğitim alma durumuna bağlı anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar, hizmet içi eğitimlere katılımın öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumları üzerinde doğrudan belirleyici bir etki oluşturmadığını düşündürmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarının içerik, süre ve uygulama bakımından öğretmen tutumlarını değiştirecek düzeyde yeterli olmaması bu sonucun nedenlerinden biri olabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu programlara katılım düzeyi ve programlara atfettikleri önem de eğitimin etkililiğini sınırlayabilmektedir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin zorbalığa ilişkin tutumlar üzerindeki etkisinin sınırlı kalmasına yol açabilmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları, kadın öğretmenlerin daha insancıl ve eleştirel; erkek öğretmenlerin ise daha önemsemez tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, özellikle erkek öğretmenlerin empati, iletişim ve zorbalığa müdahale becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Hizmet süresi bulguları, 10–14 yıl deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde acımasız tutumlar sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bu gruba yönelik pozitif disiplin ve vaka analizi temelli kısa müdahale programlarının hazırlanması faydalı olacaktır.

Branş farklılıkları dikkate alınarak, yabancı dil öğretmenlerine çatışma yönetimi ve iletişim odaklı davranış düzenleme eğitimleri; sosyal bilimler öğretmenlerine şiddetsiz iletişim ve empati temelli programlar; fen ve matematik öğretmenlerine ise zorbalığı erken fark etmeye yönelik gözlem ve tanı eğitimleri uygulanabilir.

Araştırmada hizmet içi eğitimin öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle mevcut hizmet içi eğitim içeriklerinin gözden geçirilmesi ve teorik sunumlar yerine rol-play, vaka analizi ve sınıf içi senaryo çözümlenmelerini içeren interaktif eğitim modellerinin benimsenmesi önerilmektedir.

Okul türleri arasında anlamlı farklılık saptanmaması, tüm okul türlerinde ortak bir yaklaşım geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu bağlamda, okullarda standart bir “Zorbalık Önleme ve Müdahale Protokolü” hazırlanması ve yıllık eylem planlarıyla öğretmenlerin sürece aktif katılımının sağlanması önerilmektedir. Ayrıca öğrenci, veli ve okul yönetiminin iş birliğini artıracak farkındalık çalışmalarının yürütülmesi, okul ikliminin güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Van ili ile sınırlı olması, bulguların genelleştirilebilirliğini kısıtlamaktadır. Gelecek çalışmalarda farklı bölgelerde, çeşitli okul türlerinde ve karma yöntemler kullanılarak araştırmalar yapılması; ayrıca öğretmen tutumlarının nedenlerini açıklamaya yönelik deneysel müdahale araştırmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

ETİK KURUL ONAYI

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracına ilişkin etik izin, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 08.12.2023 tarihli toplantısında alınan **2023/29-10 sayılı kararı** ile onaylanmıştır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Andersen, S. L., & Teicher, M. H. (2008). Stress, sensitive periods and maturational events in adolescent depression. *Trends in Neurosciences*, 31(4), 183–191. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2008.01.004>
- Arora, C. M. J., & Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and Child Psychology*, 3(4), 110–120.
- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Arslan, G. (2016). Relationship between sense of rejection, academic achievement, academic efficacy, and educational purpose in high school students. *Education & Science*, 41(183), 293–304. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5562>
- Ası, D. ř., & Karabay, ř. O. (2018). Öğrenci-öğretmen ilişki ölçeği-kısa formunun Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 67–82. <https://doi.org/10.12984/egeefd.322358>
- Ayas, T., & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 316–324. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383065>
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the school. *School Psychology Review*, 23(2), 165–174. <https://doi.org/10.1080/02796015.1994.12085704>
- Bauman, S., & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying: Two exploratory studies. *Journal of School Violence*, 4(3), 49–61. https://doi.org/10.1300/J202v04n03_05
- Bayar, Y., & Uçanok, Z. (2012a). Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 101–114. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0019288&lng=0>
- Bayhan, P. D. P., & Işitan, A. G. S. (2010). Ergenlik döneminde ilişkiler: Akran ve romantik ilişkilere genel bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20), 33–44. <https://doi.org/10.21560/spcd.68051>
- Bayraktar, S., & Yağan Güder, S. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 640–665. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577713>
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].

- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x>
- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1–21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855330>
- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123–155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/6750/90761>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Cornell, D., & Cole, J. C. M. (2012). Assessment of bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools* (pp. 265–276). Routledge.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(Suppl. 2), 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Davey, C. G., Yücel, M., & Allen, N. B. (2008). The emergence of depression in adolescence. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(1), 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2007.04.016>
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In L. Espelage & M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools* (pp. 161–183). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dursun-Balanuye, I. (2007). *Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Duru, E., & Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgubilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 41(5), 36–48. <https://doi.org/10.17066/pdrd.05600>
- Elmacı, F. (2009). Çocukların korunması ve refahlarının artırılmasında okulun rolü: İngiltere örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 69–84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26140/275301>

- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), 27–31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Eysenck, H., & Wilson, G. (1976). *Know your own personality*. Temple Smith.
- Gini, G., Card, N. A., & Pozzoli, T. (2018). A meta-analysis of the differential relations of traditional and cyber-victimization with internalizing problems. *Aggressive Behavior, 44*(2), 185–198. <https://doi.org/10.1002/ab.21742>
- Goh, S. C., & Fraser, B. F. (1998). Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research, 1*, 199–229. <https://doi.org/10.1023/A:1009910017400>
- Güler, Y. (2019). *Ergenlerde öznel iyi oluş, kimlik statüleri ve aile bütünlük duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi].
- Gültekin, L., Aras, G., Güneş, G., Ertung, C., Şimşek, A., Belek, U., Erdem Tuzlukaya, Ş., Saraç, S., Selçuk, F. Ü., Sever, Ç., & Yıldırım, P. (Eds.). (2013). *Toplumsal cinsiyet ve yansımaları*. Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Gürbüz, S., & Eratay, E. (2020). Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan çocukların cinsel gelişim özellikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 1206–1221. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-656106>
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Işık, H. (2009). Okul güvenliğinin boyutlarına ilişkin kavramsal bir analiz. *İlk Öğretmen Dergisi, 26*–31.
- İnan, H. Z. (2005). Okullarda çocuklar arası zorbalık. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(22), 161–170. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1754>
- İrfaner, S. (2009). *Öğrenciler arasında gerçekleşen zorbalık eylemleri ve zorbalık konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutum ve görüşleri* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Karademir, Y. (2021). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin akran zorbalığı farkındalığı ve tutumları* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Karahan, Ş. O. (2020). *Kahramanmaraş ilinde bulunan Türk ve Suriyeli öğrencilerin akran zorbalığındaki rolleri ile öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kehres, I. (2004). *Factors associated with teacher interaction in relational aggression* [Doktora tezi, Syracuse University].

- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073–1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Köse, N. (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeyine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1–6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inujgse/issue/27438/285939>
- Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(4), 427–449. <https://doi.org/10.1007/BF00919087>
- Kuşkaya, E. (2023). *Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre Anadolu imam-hatip liselerinde akran zorbalığının durumu* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi].
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091–1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2002). *Abnormal child psychology* (2nd ed.). Wadsworth.
- Maslow, A. H. (1970). Religions, values, and peak-experiences. *Journal of Transpersonal Psychology*, 2(2), 83–90. <https://www.atpweb.org/jtparchive/trps-02-70-02-083.pdf>
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H., & McWhirter, R. J. (2004). *At-risk youth: A comprehensive response for counselors, teachers, psychologists, and human service professionals* (3rd ed.). Thomson.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Routledge.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Özbilen, F. M., Canbulat, T., & Soylu, Y. (2017). Okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 1–15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42743/515877>
- Özyürek, A., & Erbay, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 31–48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25891/272847>

- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614–621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>
- Pişkin, M. (2005, Ocak 12). *Okulda akran zorbalığı*. Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Özel Eğitim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölümü “Okullarda Şiddet” Paneli, Ankara.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sangalang, C. C., Tran, A. G., Ayers, S. L., & Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among urban Mexican-heritage youth: Exploring risk for substance use by status as a bully, victim, and bully-victim. *Children and Youth Services Review*, 61(1), 216–221. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2015.12.019>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Şahin, M. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1–16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11213/133909>
- Şen, Z., & Doğan, A. (2021). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının, akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin ve algıladıkları okul ikliminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 43–62. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.8942>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Hymel, S. (2013). Bullying and its association with psychosocial and school factors among Swedish adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(3), 365–376. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

- Türker, G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin akran zorbalığına yönelik tutumlarını etkileyen faktörler* [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
- Uludağlı, N. P., & Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14–24. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120090000m000142.pdf?v=1701809765>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO Publishing.
- Vernon, A. (2004). *Counseling children and adolescents* (3rd ed.). Love Publishing Company.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Yaman, E., & Ceylan Çuha, N. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 435–448. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3815/51197>
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. Kaknüs Yayınları.
- Yelboğa, N., & Koçak, O. (2019). Ergenlerde Akran Zorbalığını Yordayan Bazı Faktörlerin Zorba ve Mağdur Bireyler Açısından Değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 13(19), 2286–2320. <https://doi.org/10.26466/opus.543567>
- Yeşilyaprak, B., & Balanuye, I. D. (2012). Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(37), 38–48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200111>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In response to the growing awareness of the complex social issues affecting adolescents, this study, titled "High School Teachers' Attitudes Towards Peer Bullying," aims to investigate the perceptions and attitudes of high school teachers towards peer bullying. The importance of this research stems from the critical role teachers play as both witnesses and first-line responders to bullying incidents in schools. By examining teacher attitudes, this study intends to contribute to the existing literature and inform the development of more effective intervention strategies and educational policies.

The adolescent period is a critical phase marked by significant physical, emotional, and social changes, often accompanied by the potential for psychological challenges such as anxiety, stress, and depression. Peer relationships are fundamental during this time, helping adolescents develop a sense of identity and social skills. However, this period can also be marred by harmful social interactions, with peer bullying being one of the most damaging.

Peer bullying is defined as intentional, repeated acts of aggression by one or more students against a weaker peer. It is characterized by a power imbalance and can manifest in various forms, including physical, verbal, relational, damage to property, and cyberbullying. The prevalence of bullying varies globally, influenced by measurement methods, cultural context, and definition. The causes of bullying are multifaceted, encompassing individual factors like a lack of empathy and aggression, family factors such as inconsistent discipline and domestic violence, and school-level factors like aggressive classroom norms and insufficient teacher intervention. The effects of

bullying are severe, impacting not only victims but also bullies and bystanders, leading to psychological issues, academic decline, and an increased risk of future aggressive behavior.

Given the significant impact of bullying on the school environment and student well-being, teachers' role in prevention and intervention is crucial. The Turkish Ministry of National Education's 2009 circular emphasizes the need for school administrators and teachers to take measures to prevent violence and bullying. Research indicates that anti-bullying programs are more successful when teachers are actively involved and demonstrate a consistent stance against bullying. This study addresses a gap in the literature by specifically focusing on high school teachers in Van, examining their attitudes across various demographic variables.

Method

This study employed a quantitative research methodology using a descriptive survey model to examine high school teachers' attitudes toward peer bullying. The study population consisted of all high school teachers working in the central districts of Van province during the 2023-2024 academic year, totaling 3,028 teachers. A cluster sampling method was used to select a sample of 300 teachers, aiming for a representative sample size of approximately 10% of the population. The sample distribution was proportional to the teacher population in each of the three central districts: İpekyolu (162 teachers), Edremit (62 teachers), and Tuşba (76 teachers). The sample demographics included 137 female and 163 male teachers, with ages ranging from 22 to 60. The majority of participants had a bachelor's degree (66.3%) and worked in the social sciences field (60.6%).

Data was collected during the second semester of the 2023-2024 academic year using two main instruments: the "Teacher Attitudes Towards School Bullying Scale," developed by Yeşilyaprak and Balanuye (2012), and a researcher-developed demographic information form. The attitude scale is a 25-item, five-point Likert-type scale designed to evaluate teachers' attitudes across four dimensions: indifferent, humane, disciplinarian, and ruthless. Data collection was conducted online via platforms like WhatsApp, Gmail, Telegram, and Google Forms. The collected data were analyzed using SPSS 27.0 software, employing descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, and the Gabriel test for post-hoc multiple comparisons. The significance level was set at $p < 0.05$.

Findings

The study's findings provide insights into how high school teachers' attitudes towards peer bullying are influenced by various demographic factors. The results of the statistical analyses are as follows:

- **Gender:** The study revealed significant differences in teachers' attitudes towards peer bullying based on gender. This suggests that male and female teachers may hold different views or use different approaches when addressing bullying in schools.

- **Age:** The analysis using ANOVA showed no significant difference in teachers' attitudes towards peer bullying across different age groups. The attitudes of teachers in all age ranges from 22-29 to 54-60 were found to be similar, indicating that age is not a differentiating factor in their perceptions of bullying.

- **Education Level:** The independent samples t-test indicated no significant difference in teachers' attitudes based on their educational background (bachelor's vs. postgraduate degree). Teachers with different levels of education demonstrated similar attitudes toward peer bullying.

- **Years of Service:** The study found a significant difference in teacher attitudes based on their years of service, particularly within the "ruthless" sub-dimension of the scale. A post-hoc Gabriel Test was used to pinpoint the difference, revealing that teachers with 10-14 years of

experience had more "ruthless" attitudes compared to those with 15-19 years of experience. However, no significant differences were found in the "indifferent," "humane," and "disciplinarian" sub-dimensions.

- **Field of Study:** A significant difference in attitudes was observed based on teachers' field of study. Teachers from different fields, such as science, mathematics, social sciences, and foreign languages, held varying attitudes toward bullying.

- **School Type:** The results showed no significant difference in teacher attitudes towards bullying based on the type of school they worked at (Anatolian High School, Vocational and Technical Anatolian High School, or other high schools). This suggests that institutional culture and the general ethical values of the teaching profession may standardize attitudes across different school types.

- **In-service Training:** There was no significant difference in attitudes between teachers who had received in-service training on the topic and those who had not. This finding points to a need for further investigation into the content and effectiveness of these training programs.

Conclusion and Recommendations

The findings of this research confirm that high school teachers' attitudes towards peer bullying are influenced by certain demographic variables, such as gender, years of service, and field of study. Conversely, variables like age, educational status, school type, and participation in in-service training did not show a significant impact on their attitudes.

The study's results are expected to contribute to the academic literature and serve as a valuable resource for improving the effectiveness of educational practices. The findings highlight the need for targeted professional development programs for teachers, particularly focusing on those with specific years of experience or from certain fields of study. By identifying the areas where capacity building and awareness are most needed, policymakers and school administrators can develop more effective, goal-oriented interventions to prevent and combat peer bullying, thereby fostering healthier and more supportive social environments in schools. It is recommended that future research explore the reasons behind the differences in attitudes based on gender and field of study, and evaluate the efficacy of current in-service training programs to better equip teachers to handle bullying incidents.