



Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumlarının, Akran Zorbalığı ile Baş Etme Stratejilerinin ve Algıladıkları Okul İkliminin İncelenmesi *

Zeynep Şen ¹, Aysun Doğan ²

Öz

Akran zorbalığı okullarda en sık görülen saldırgan davranışlardan biridir. Akran zorbalığı, zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve zorba-kurban olan çocuk ve ergenlerde düşük benlik saygısı, depresyon, kaygı ve yalnızlık gibi pek çok önemli soruna yol açtığı için oldukça önemli bir problemdir. Araştırmalar çocukların zorbaca bir davranışla karşılaştıkları zaman en çok yardım istedikleri kişilerin öğretmenler olduğunu göstermiştir. Bu nedenle öğretmenler, gerek zorbalığın en çok okulda görülmesi gerekse çocukların bu durumda en çok yardım istedikleri kişiler olarak akran zorbalığının önlenmesinde önemli bir role sahiptir. Öğretmenler hem kendi tutum ve davranışları hem de zorbalık olayları yaşandığında kullandıkları baş etme stratejileriyle akran zorbalığı süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olarak öğrencilere rol model olmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarını, zorbalık olaylarıyla karşılaştıklarında kullandıkları baş etme stratejilerini ve mevcut okul iklimine ilişkin algılarını incelemektir. Araştırmaya 12 farklı ortaokuldan 280 kadın ve 116 erkek olmak üzere toplam 396 öğretmen katılmıştır. Sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha fazla insancıl ve disiplinci tutum gösterdiği ve daha sıklıkla kurban ile çalışma, diğer yetişkinlere bildirme ve zorbayı disipline etme stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin kullandığı baş etme stratejilerinde yaşa bağlı anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tüm değişkenlerin akran zorbalığıyla baş etme stratejilerini ne ölçüde yordadığını incelemek üzere yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin, yaşça büyük olanların, akran zorbalığına karşı fazla insancıl tutuma sahip olan ve eğitimde yenilikleri daha olumlu algılayan öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin daha etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Akran zorbalığı
Öğretmen tutumları
Baş etme stratejileri
Okul iklimi

Makale Hakkında


Gönderim Tarihi: 05.08.2019

Kabul Tarihi: 04.02.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 04.03.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.8942

* Bu makale Zeynep Şen'in, Aysun Doğan danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmenlerin Akran Zorbalığı İle Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi" başlıklı lisans tezinden üretilmiştir. Bu lisans tezi TÜBİTAK Üniversite Öğrencileri Yurt İçi Araştırma Projeleri Destek Programı (2209-A) kapsamında desteklenmiştir.

¹  Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, senzeynep07@gmail.com

²  Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, aysun.dogan@ege.edu.tr

Giriş

Akran zorbalığı, kişiye zarar verme amacıyla yapılan, sürekliliği olan ve güç eşitsizliğinin olduğu saldırgan davranışların özel bir türü olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2003). Akran zorbalığının, fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık olmak üzere üç temel türü vardır (Olweus, 1993). Fiziksel zorbalık; fiziksel güç kullanarak kişiye yönelik şiddet davranışlarını içerirken (örn. vurmak, tokat atmak, tekme atmak), sözel zorbalık; sözel davranışlar aracılığı ile kişiye zarar veren davranışlardır (örn. küfür etmek, hakaret etmek, lakap takmak). İlişkisel zorbalık ise, kişinin sosyal olarak zarar göreceği durumları içerir (örn. dedikodusunu yapmak, dışlamak). Bu zorbalık türlerine ek olarak, günümüzde teknolojinin gelişmesi ve sosyal medyanın etkisinin giderek artması sonucunda “sanal zorbalık” adı verilen yeni bir zorbalık türü daha ortaya çıkmıştır (Slonje ve Smith, 2008). Bilgisayar ve cep telefonları gibi teknolojik aletler kullanarak yapılan bu zorbalık türünde; rahatsız edici mesajlar atmak, e-postalar yollamak ve kurban hakkında sosyal medya hesabı açarak uygunsuz içerikler paylaşmak söz konusudur (Doğan, 2010). En yaygın olarak görülen zorbalık türleri fiziksel ve sözel zorbalıktır. İlişkisel zorbalık ise diğer zorbalık türlerine oranla daha az görülmektedir (Kartal ve Bilgin, 2009; Kepenekçi ve Çınkır, 2006). Literatürde akran zorbalığı türleri arasındaki yaygınlığın bu şekilde belirtilmesinin nedeni fiziksel ve sözel zorbalığın tespitinin daha kolay, ilişkisel zorbalığın ise daha zor olması olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin akran zorbalığının farklı türlerini tanımaları ve zorbalık olaylarına müdahale etme konusunda daha etkin hale gelmeleri zorbalık alanyazınına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Akran zorbalığı gerek dünyada gerekse Türkiye’de oldukça sık karşılaşılan bir problemdir. Bu alanda pek çok ülkede uzun yıllardır çeşitli araştırmalar yapılmakla birlikte, son yıllarda Türkiye’de de araştırma sayısının önemli ölçüde arttığı görülmektedir (Akay, 2019; Ayas ve Pişkin, 2011; Doğan vd., 2017; Gökkaya ve Sütcü, 2018; Günay ve Gürhan, 2018; Özdemir, 2018; Sezen ve Murat, 2018). Akran zorbalığının görülme sıklığı ve türleri ülkeden ülkeye, eğitim kademesine, hatta aynı ülke içinde bile okuldan okula değişiklik göstermektedir. Alanyazında akran zorbalığının yaygınlığını farklı açılardan ele alan pek çok araştırma bulgusu yer almaktadır. Örneğin, ABD’de 463 ortaokul öğrencisinin katıldığı bir araştırmaya göre, çocukların %37’sinden fazlasının yüz yüze ya da çevrimiçi olarak zorbalığa maruz kaldığı, zorbalığa maruz kalan çocukların %31’inin de yaşadıkları zorbalık olayını yetişkinlere bildirdiği görülmüştür (Hicks, Jennings, Jennings, Berry ve Green, 2018). ABD’de gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, 100 farklı liseden yaşları 15-18 arasında değişen yaklaşık 45 bin lise öğrencisinin %50’sinin zorbalık yaptığı, %47’sinin ise zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür (Josephson Institute, 2010). Gelişimsel farklılıkları değerlendirmek üzere İngiltere’de yapılan bir araştırmada ise, ilköğretim öğrencilerinin %8’inin, orta öğretim öğrencilerinin ise %10’unun zorbalık yaptığı bildirilmiştir (Smith, 1991). Tüm dünyada sıklıkla karşımıza çıkan akran zorbalığı konusunda Dünya Sağlık Örgütü tarafından 39 ülkede gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada, yaşları 11, 13 ve 15 olan öğrencilerde kurban olma oranının sırayla; %15, %14 ve %10 olduğu, zorba olma oranının ise sırayla; %9, %12 ve %12 olduğu bulunmuştur (Currie vd., 2008). Son yıllarda Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları da yurtdışında yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Türkiye’de yapılan bir çalışmada, ilkökul öğrencilerinin %26’sının kurban, %16’sının zorba, %23’ünün ise hem zorba hem de kurban olduğu bulunmuştur (Yıldırım, 2001). Yapılan başka bir çalışmada ise, akran zorbalığının gelişimsel yaygınlığı araştırılmış, 5. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %31’inin, 7. sınıf öğrencilerinin %24’ünün ve 9. sınıf öğrencilerinin ise %11’inin zorbalığa maruz kaldığı bulunmuştur (Dölek, 2002). Akran zorbalığını tespit etme konusunda yaşanan zorluklar, zorbalık olaylarını olduğundan az gösterme eğiliminde olabilir. Buna rağmen elde edilen oranların yüksek olduğu, yaşanan zorbalık olaylarının olumsuz etkisinin çocukları yaşam boyu etkileyeceği göz ardı edilmemelidir.

Akran zorbalığının kurbanlar, zorbalar, zorba/kurbanlar ve izleyiciler için fiziksel, psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkileri vardır. Fiziksel etkiler; baş ağrısı, mide ağrısı, konsantrasyon güçlükleri, uyku ve yeme problemleri veya gece alt ıslatmaları olarak görülebilir (Orpinas ve Horne, 2006; Swearer, Grills, Haye ve Cary, 2004). Psikolojik etkiler; depresyon, yalnızlık, sosyal kaygı, öz saygı düşüklüğü, intihar riski veya travma sonrası stres bozukluğu olarak karşımıza çıkabilir (Flannery, Wester ve Singer,

2004; Furlong, Soliz, Simental ve Greif, 2004). Sosyal etkiler ise; zorbalık olaylarına dâhil olan öğrencilerin okul dönemindeki akademik, duygusal ve sosyal gelişiminin olumsuz bir şekilde etkilenmesi, okula devam etmek istememe ve yetişkinlik yaşamları boyunca pek çok farklı gelişim alanında (duygusal, davranışsal) sorun yaşamaları olarak sıralanabilir (Nansel, Craig, Overpeck, Saluja ve Ruan, 2004).

Araştırmacılar, oldukça yaygın bir problem olması ve birçok olumsuz etkisi bulunması nedeniyle, zorbalık davranışlarının tespit edilmesini ve okullarda önleyici müdahale programlarının oluşturulmasını önermektedir (Gaffney, Ttofi ve Farrington, 2019; Kartal ve Bilgin, 2007; Saracho, 2017). Okullarda yaşanan zorbalık olaylarına ilişkin görüşler, öğretmenler ve öğrenciler arasında farklılık göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilere kıyasla zorbalık olaylarının daha az sayıda olduğunu bildirmektedir (Bradshaw, Sawyer ve O'Brennan, 2007; Holt ve Keyes, 2004). Öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin bu konuda tutarlı olmaması, öğretmenlerin okullarda yaşanan akran zorbalığı olaylarının farkında olmadığını veya öğrencilerin yaşanan zorbalık olaylarını öğretmenlere bildirmediğini göstermektedir (Craig, Henderson ve Murphy, 2000). Her iki durum da zorbalık olaylarının tespit edilememesine ve yaşanan olumsuz olayların etkin bir şekilde çözülememesine neden olmaktadır. Ancak çalışmalar göstermektedir ki, olumsuz durumlara yönelik bir müdahalenin olmaması bu davranışların kabul edildiği mesajını vererek, olumsuz davranışı arttırmaktadır. Öğretmenlerin akran zorbalığını tespit edebilme düzeyleri, karşılaştıkları zorbalık türüne göre de farklılaşma göstermektedir. Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin ilişkisel zorbalığı tespit etmekte zorlandığı, bu tip zorbalık durumlarında sözel ve fiziksel zorbalığa kıyasla daha az müdahalede buldukları tespit edilmiştir (Yoon ve Kerber, 2003). Okullarda görülen akran zorbalığı olayları karşısında öğretmen tutumlarının araştırıldığı başka bir çalışmada ise, cinsiyet ve kıdem tutum puanlarını anlamlı şekilde etkilediği tespit edilmiştir (Bush, 2009). Sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla zorbalığa karşı daha çözüm odaklı tutumlara sahip olduğu ve 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin en yüksek olumlu tutum puanına sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin demografik özelliklerinin akran zorbalığını tespit etme düzeyleri ve akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Henüz mesleğe başlamamış öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda, katılımcılar kendilerini akran zorbalığı ile baş etme konusunda yetersiz hissettiklerini ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir (Bauman ve Del Rio, 2005; Nicolaides, Toda ve Smith, 2002). Bu nedenle, kıdem öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttıracığı düşünülmekle birlikte kesin bir sonuca varmak mümkün değildir.

Öğretmen özellikleri zorbalık durumlarını etkileyebileceği gibi, öğrencilerin öğretmenlere ilişkin algıları da zorbalık durumlarını etkileyebilir. Öğretmenler, öğrenciler için yalnızca bir eğitici değil, aynı zamanda ebeveyninden sonraki ikincil bağlanma figürü ve etkili birer sosyalleşme aracıdır (Bayraktar, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin çocukların sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini etkilemedeki rolü büyüktür (Hoover, Oliver ve Thomson, 1993). Öğretmenler, eğitim vermenin yanı sıra koydukları kurallar sayesinde, sınıfın sosyal yapısını ve öğrenciler arasındaki ilişkileri düzenler (Juvonen ve Murdock, 1995). Ayrıca öğretmenler öğrencilerine sağladıkları destek aracılığıyla, onların aidiyet duygularını geliştirmekte, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlayarak, akran zorbalığı olaylarını önemli ölçüde azaltmaktadırlar (Yaban, 2010). Öğretmenleri tarafından duygusal destek algılayan öğrenciler, zorbalığa daha az dâhil olduklarını bildirirken (Bayraktar, 2009), öğretmenleri tarafından desteklenmeyen öğrencilerin daha fazla yıkıcı davranış sergileme eğiliminde olduğu görülmüştür (Wentzel ve Cladwell, 1997). Öğrenciler, zorbalık ile mücadele ederken, zorbalığın azaltılmasında etkili bir yaklaşım geliştirilmesi için zorbalığa karşı aktif bir tutum sergileyen öğretmenlere ihtiyaç duyarlar (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio ve Salmivalli, 2014). Zorbalık davranışı karşısındaki tutum, sorunun üstesinden nasıl gelineceği konusunda belirleyici olmaktadır. Bradshaw ve diğerlerinin (2007) yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin zorbalık davranışıyla baş etme stratejileri ile zorbalığa ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre, zorbalığı ciddi bir sorun olarak algılayan öğretmenlerin, akran zorbalığı ile mücadele etmede etkili stratejilere sahip oldukları bulunmuştur. Bu öğretmenlerin aynı zamanda, okullarının zorbalıkla mücadele etmede

yeterli düzeyde önlem aldığını düşündüğü, kendilerini okulda güvende hissettiği ve okula bağlılık oranlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin zorbalık konusunda bilgi sahibi olmasının, baş etme stratejilerini artıracaklarını, algıladıkları okul ikliminin daha olumlu olacağını, dolayısıyla öğrencilerin de daha az zorbalık davranışı sergileyeceği düşüncesini desteklemekte ve öğretmenlerin akran zorbalığını önleme konusundaki önemini ortaya koymaktadır.

Bandura'nın (1973) sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler gözlem yaparak öğrenir. Dolayısıyla, öğrenciler zorbalıkla baş etme stratejilerini çevrelerindeki yetişkinleri özellikle de öğretmenleri izleyerek (model alarak) öğrenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin zorbalık davranışlarını çözme stratejileri ve sergiledikleri davranışlar büyük önem taşır. Ancak konu hakkındaki çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin farklı nedenlerle zorbalık olaylarına dâhil olmaktan kaçındığını göstermektedir. Bu nedenler arasında, öğretmenlerin zorbalık davranışlarının farkında olmaması, zorbalığın farklı türlerini tanımaması, zorbalıkla baş etmek için nasıl bir yöntem kullanacaklarını bilememesi ve müdahale etmemeleri gerektiği düşüncesi yer almaktadır (Jeffrey, Miller ve Linn, 2001). Pepler, Smith ve Rigby (2004), zorbalık yapan öğrenciler, zorbalığa maruz kalan öğrenciler, izleyiciler, aileler ve okul çalışanları tarafından kullanılabilir yaygın baş etme stratejilerini özetlemiştir. Araştırmacılar etkili baş etme stratejilerini geliştirirken, stratejinin en düşük düzeyden başlayarak en yükseğe doğru gitmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, akran zorbalığı olayı ile çalışırken öncelikle zorbaya yaptığı davranışın yanlış olduğu ve bu davranışın olumsuz sonuçları gösterilebilir, olumlu bir değişiklik olmadığı takdirde çocuk danışmanlık almaya yönlendirilebilir. Hiçbir cezalandırıcı yöntemin tavsiye edilmediğini belirten araştırmacılar, bazı okullarda sıfır toleransın (zero tolerans) eğitim politikası olarak benimsendiğini ve bu okullarda okuldan uzaklaştırma gibi yöntemlerin kullanıldığından bahsetmektedir.

Sınıf içinde kullanılabilir stratejilere bakıldığında öğretmenlerin ve izleyici rolündeki öğrencilerin davranışlarına vurgu yapılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, öğretmenler kendilerini zorbalıkla baş etmede ne kadar sorumlu hissederse, alınan sonuç o kadar başarılı olmaktadır (Güven, 2015). Öğretmenlerin zorbalık olayları ile baş ederken kullandığı, zorbalığa maruz kalan öğrencinin desteklenmesi, zorbalığı yapan öğrenci ile konuşulması, durumu çözmek için diğer yetişkinlerden yardım alınması ve durumun görmezden gelinmesi gibi çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu alandaki araştırma sonuçlarına göre, en etkili baş etme stratejilerinden biri, zorbalığa maruz kalan öğrencinin desteklenmesidir. Bunun yanı sıra, izleyici rolündeki öğrencileri müdahale sürecine dâhil olma konusunda cesaretlendirmek, zorbalığın önlenmesinde yardımcı olacaktır (Yurdakal ve Soyuçok, 2016). Yaygın olarak uygulanan müdahale programlarının (örn. KiVa, ViSC) çoğunda izleyicileri harekete geçirmenin akran zorbalığını önlemede aktif bir strateji olarak kullanıldığı görülmektedir (Salmivalli, Kärnä ve Poskiparta, 2011; Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek ve Spiel, 2012). Bu stratejilerin okuldaki bütün öğrencileri kapsayacak şekilde genişletilmesi, öğrenciler için güvenli bir okul ortamı yaratılmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin zorbalıkla baş etme stratejilerini inceleyen bir çalışmaya, 36'sı okul idaresinde görevli toplam 128 öğretmen katılmış, öğretmenlere okullarda karşılaştıkları zorbalık olaylarında kullandıkları baş etme stratejileri ve zorbalığın önlenmesine dair görüşleri sorulmuştur (Çinkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003). Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin %94'ü bireysel çaba sarf etmekte, %47'si okul idaresinden yardım istemekte, %43'ü diğer öğretmenlerden yardım istemekte ve %27'si ise rehber öğretmenden yardım istemektedir. Aynı zamanda bu çalışmada okul idarecileri ve öğretmenlerin kullandığı stratejilerin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiş, idarecilerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin öğretmenlerden farklılaştığı; %68'inin sözlü uyarıda bulunduğu ve %13'ünün durumu görmezden geldiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılara akran zorbalığı ile baş etme konusunda neler yapılabileceği sorulduğunda, katılımcıların %88'inden "öğrencilerin sorunları ile daha yakından ilgilenilmeli" ve %81'inden "öğrencilerin enerjileri farklı alanlara yönlendirilmeli" cevabı alınmıştır. Bir başka çalışmada ise zorbalıkla baş etmede en çok etkili olan stratejilerden birinin olumlu sınıf iklimi oluşturmak olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada öğrencilere "Sana nasıl davranılmasını istiyorsan sen de arkadaşlarına öyle davran" ilkesinin benimsetilmesinin etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır (Newman-Carlson ve Horne, 2004).

Akran zorbalığı ile baş ederken öğretmenlerin kullanacağı stratejiyi etkileyen bir diğer faktör ise zorbalığın türüdür. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, fiziksel ve sözel zorbalığın daha ciddi olduğunu düşünmekte, bu davranışlara daha çok müdahale etmekte; ilişkisel zorbalık türüne ise diğer türlere oranla daha az müdahale etmekte veya bu davranışları görmezden gelmektedir (Yoon ve Kerber, 2003). Bazı araştırma sonuçları da öğretmenlerin, yaşanan zorbalık olaylarının bireysel nedenlerden kaynaklandığını düşündüğü durumlarda olayı daha az bildirme eğiliminde olduğunu ve durumu bir zorbalık davranışı olarak değerlendirmedeğini göstermektedir (Sondergaard, 2018).

Öğretmenlerin akran zorbalığına müdahale etme stratejilerinde yetersiz kalmalarına neden olan bir diğer faktör ise zorbalığa maruz kalan çocukların bu olayı ailelerinden veya öğretmenlerinden saklamalarıdır (Craig, Henderson ve Murphy, 2000). Öğrencilerin olayı saklama nedenleri, arkadaşlarından göreceği tepki, durumun daha kötüye gidebileceğine ilişkin korku, öğretmenin ciddiye almayacağını düşünme veya yaşanan olaydan dolayı kendini suçlama olarak sıralanabilir. Bu nedenlerden dolayı öğrenciler kimi zaman olayı konuşmaktan çekinebilir ve böylelikle öğretmenler söz konusu zorbalık davranışlarının farkına varamaz ve konuya müdahale edemez. Atlas ve Pepler (1998) yaptıkları çalışmada sınıflara kamera yerleştirerek öğretmenlerin zorbalık durumlarına müdahale edip etmediklerini değerlendirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin 60 zorbalık olayından yalnızca 11'ine (%18) müdahale ettiği bulunmuştur. Müdahale edilmeyen zorbalık olaylarından çoğunun, öğretmenin sırtının sınıfa dönük olduğu veya öğretmenin sınıfın diğer köşesinde olduğu durumlarda gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenlerin, gerçekleşen 30 zorbalık olayının yarısını fark ettiği ve bunların da 11'ine müdahale ettiği tespit edilmiştir. Araştırmacılar, elde edilen bu sonuçları, öğretmenlerin baş etme stratejilerine olduğu kadar, farkındalık seviyelerine de odaklanılması gerektiği şeklinde yorumlamıştır. Öğretmenler, akran zorbalığının tanımı ve türlerini detaylı olarak bilmemekle birlikte, zorbalığın çocukluğun doğal bir parçası olduğu veya çocukların kendi başına bu zorluklarla mücadele etmesi gerektiği gibi konuyla ilgili yanlış inanışlara da sahip olabilir. Akran zorbalığının neden olduğu olumsuz sonuçları önlemek amacıyla, öğretmenlerin zorbalık durumlarını tespit etme becerilerini artırmaya yönelik programların geliştirilmesi önerilmektedir (Bradshaw, Waasdorp, Pas, Larson ve Johnson, 2018). Ancak yalnızca öğretmenlerin becerilerini artırmak yeterli değildir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin okul ortamını nasıl algıladığı ve okula ilişkin tutumları da zorbalığı önleme sürecinde büyük bir öneme sahiptir.

Okul iklimi olarak tanımlanan okula ilişkin bu temsiller, okullarda yaşanan akran zorbalığı ile ilişkili olduğu bilinen bir diğer konudur. Okul iklimi, okuldaki bireylerin ortak algılarına dayalı, tüm okul personelini etkileyen ve onların davranışlarından etkilenen, görece sürekliliği olan bir kavram olup, öğretim malzemeleri, ilişkiler, fiziksel çevre ve kaynaklar olmak üzere pek çok farklı boyutta değerlendirilmektedir (Hoy, 2003). Okul, çocukların sosyalleşmesine, akranlarıyla paylaşımlarda bulunmasına, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağlar (Farmer ve Xie, 2007). Ancak, okullarda yaşanan zorbalık olayları okul iklimini olumsuz yönde etkilemektedir (Nabuzoka, Ronning ve Handegard, 2009). Akran zorbalığına neden olan çeşitli faktörlerin incelendiği araştırmalarda, okulda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin düşük kontrolün (Kasen, Barensen, Cohen ve Johson, 2004) ve bu olaylara yönelik katı disiplin uygulamalarının (Brand, Felner, Shim, Seitsinger ve Dumas, 2003) olumsuz bir okul iklimi yaratarak okullardaki şiddet olaylarını desteklediği görülmüştür. Okul iklimi kavramı, işbirliği yapma (öğretmenlerin birbirleriyle koordineli çalışma düzeyi), karar alma (öğretmenlerin okuldaki karar alma sürecine hangi ölçüde dâhil edildiği), öğrenci ilişkileri (öğretmenlerin öğrencilere yönelik algıları), okul kaynakları (öğretmenlerin okul kaynaklarını yeterli bulup bulmadığı) ve eğitimde yenilik (öğretmen ve idarecilerin yeni eğitim teknikleri uygulama konusundaki istekleri) olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır. Sınıf uygulamaları, öğretmen tutumları ve okul çevresinin etkilerinin araştırıldığı kesitsel bir çalışma sonuçlarına göre, okul ikliminin; saldırganlığın ve zorbalık statülerinin doğasını ve yaygınlığını anlamada, kritik önem taşıdığı bulunmuştur. Öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de okula ilişkin algıları akran zorbalığını yordayan önemli değişkenler arasındadır.

Öğretmenler öğrenme sürecinin en etkili aktörüdür. Yalnızca akademik eğitimden değil aynı zamanda sosyal öğrenmeden de sorumlu olan öğretmenler, çocuklara yeni davranışlar kazandırma, davranışı değiştirme ve şekillendirme konusunda yardımcı olurlar. Örneğin, öğretmenin yaşanan

olumsuz bir olaya tepki vermesi öğrencilere bu davranışın onaylanmadığı mesajını verirken, öğretmenin bu durumu görmezden gelmesi yaşanan olayın onaylandığı şeklinde algılanabilir. Akran zorbalığının okullarda meydana gelmesi ve zorbalığa maruz kalan çocukların en çok yardım istedikleri kişilerin öğretmenleri olması akran zorbalığını önleme çalışmalarında öğretmenlerin önemini büyük ölçüde arttırmaktadır. Konuyla ilgili yapılmış olan pek çok araştırma, akran zorbalığını önleyici müdahale programlarının başarısını belirleyen en önemli etkenin öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerileri olduğunu ileri sürmektedir (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta ve Salmivalli, 2012; Kallestad ve Olweus, 2003; Veenstra vd., 2014). Öğretmenler gerek benimsedikleri tutumlar gerekse uyguladıkları baş etme stratejileri ile akran zorbalığı olaylarındaki sürece aktif bir şekilde dâhil olur. Özetle, araştırmacılar, akran zorbalığına yönelik öğretmen tutumlarının ve öğretmenlerin zorbalık hakkındaki bilgi düzeylerinin, önleme ve müdahalede önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Yurtdışında öğretmenlerin akran zorbalığına yönelik tutumlarına dair çok sayıda araştırma olmasına rağmen, Türkiye’de bu sayı oldukça azdır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilecek bulgular, saldırgan davranışların giderek yaygınlaştığı günümüzde, öğretmenlerin akran zorbalığı davranışlarını önlemede aktif olarak nasıl rol alacağını anlamamız açısından büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenlerin zorbalığa karşı tutumları ve baş etme stratejilerini değerlendirmek ve bu özelliklerin hangi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmek ileride geliştirilecek olan müdahale programlarına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda, bu şekilde desteğe daha çok ihtiyaç duyan öğretmen gruplarının tespit edilmesi kolaylaşacaktır. Ayrıca çalışmada okul iklimi de incelenecek, bu sayede öğretmenlerin eksik olarak değerlendirdiği ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların zorbalık ile ilişkisi tespit edilecektir. Bu sayede çalışmadan elde edilecek sonuçların, eğitim politikası olarak veya okul düzeyinde yapılacak olan düzenlemelere katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarını, akran zorbalığı ile karşılaştıklarında kullandıkları baş etme stratejilerini ve algıladıkları okul iklimini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir:

1. Zorbalığa ilişkin öğretmen tutumları, zorbalıkla baş etme stratejileri ve algılanan okul iklimi arasındaki ilişkiler nasıldır?
2. Demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem) göre, öğretmenlerin zorbalığa ilişkin tutumları, zorbalıkla baş etme stratejileri ve algılanan okul iklimi puanları farklılaşmakta mıdır?
3. Demografik değişkenler, akran zorbalığına ilişkin tutumlar ve algılanan okul iklimi öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Örneklem

Bu araştırma İzmir'deki bir ilçede farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden mahallelerde yer alan toplam 12 ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 280'i (%71) kadın, 116'sı (%29) erkek olmak üzere toplam 396 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların yaşları 24 ile 62 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 39.2'dir (Ss = 8.0). Hizmet yılları ise 1 ile 40 yıl (Ort. = 15.3, Ss = 8.0), mevcut okullarındaki çalışma süreleri ise 3 ay ile 18 yıl (Ort. = 3.7, Ss = 3.1) arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler farklı mesleki branş dallarını temsil etmektedir. Araştırmaya 68 matematik (%17), 67 Türkçe (%17), 51 fen bilgisi (%13), 49 İngilizce (%12), 41 sosyal bilgiler (%10) ve 121 (%30) diğer branş ve seçmeli ders (örn. beden, müzik, resim, bilişim teknolojileri) öğretmenleri katılmıştır.

İşlem

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden alınan izinler çalışma yapılacak okullara gönderilmiştir. Araştırmacılar, okulları ziyaret ederek okul idarecileri ile görüşmüş, araştırma hakkında bilgi vermiş ve uygulama takvimini belirlemiştir. Uygulama, okul idaresinin belirlediği ve öğretmenlerin ders saatleri açısından uygun olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ölçekleri ders dışı saatlerinde öğretmenler odasında doldurmuştur. Ölçekler yaklaşık olarak 15-20 dakikada tamamlanmıştır. Öğretmenler ölçekleri yanıtlamaya başlamadan önce çalışmayla ilgili kısa bilgi verilmiş ve onam formu alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenler demografik bilgi formu, Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği, Zorbalık ile Baş Etme Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeklerinden oluşan anket formunu doldurmuştur.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu form, katılımcılara ait cinsiyet, yaş, branş, mezun olunan üniversite/bölüm, kıdem ve mevcut okuldaki hizmet süresi bilgilerini içermektedir.

Okul Zorbalığına İlişkin Öğretmen Tutumları Ölçeği: Bu ölçek Yeşilyaprak ve Balanuye (2012) tarafından öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki zorbalığa ilişkin tutumlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 25 maddelik, Likert tipi 5'li dereceleme ölçeği şeklindedir (1-Hiç katılmıyorum, 5- Tamamen katılıyorum). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125'tir. Yüksek puanlar öğretmenlerin zorbalığa ilişkin istendik tutumlara sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçek önemsemez tutum (örn. zorbanın davranışı birkaç defa ile sınırlı kalıyorsa görmezden gelirim), insancıl tutum (örn. zorbalığa uğrayan öğrenci için olduğu kadar zorba için de endişelenirim), disiplinli tutum (örn. zorbalık, okulda esnek disiplin anlayışının uygulanmasından kaynaklanır) ve acımasız tutum (örn. zorbayı kışkırtacak davranış gösteren öğrenci, zorbalığa uğramayı hak eder) olmak üzere toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal çalışmada ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach Alpha değeri .78 olup, alt boyutların Cronbach Alpha değerleri .55 ve .72 arasında değişmektedir. Bu çalışmada, tüm ölçeğin Cronbach Alpha değerinin .81 ve alt boyutların Cronbach Alpha değerlerinin .63 ve .77 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Zorbalık ile Baş Etme Ölçeği: Bauman, Rigby ve Hoppa (2008) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Strohmeier (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, öğretmenlerin bir zorbalık olayıyla karşılaştıklarında verecekleri tepkileri değerlendirmektir. Ölçeğin başında örnek bir olay sunulmuş ve öğretmenlere böyle bir olayla karşılaştıklarında nasıl bir baş etme stratejisi kullandıkları sorulmuştur. Ölçek 22 maddelik, Likert tipi 5'li dereceleme ölçeği şeklindedir (1-Kesinlikle kullanmam, 5-Kesinlikle kullanırım). Zorbalık ile baş etme yöntemlerinin etkililiği toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. Yüksek puanlar daha etkili baş etme stratejilerine işaret etmektedir. Ölçek, zorba ile çalışmak (örn. zorbanın kurbanı yaptıkları ile ilgili endişelerimi onunla paylaşır ve ona kurbanı karşı daha hassas ve sorumlu davranması gerektiğini söylerim), kurban ile çalışmak (örn. kurbanı, zorbaya karşı kendini savunması gerektiğini söylerim), olayı göz ardı etmek (örn. konu önemsizmiş gibi davranırım), diğer yetişkinlerden yardım istemek (örn. rehber öğretmene soruna müdahale etmesini söylerim) ve zorbayı disipline etmek (örn. zorbanın uygun şekilde cezalandırıldığından emin olurum) olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal çalışmada tüm ölçeğin Cronbach Alpha değeri .77 olup, alt boyutların Cronbach Alpha değerleri .52 ile .78 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ise tüm ölçeğin Cronbach Alpha değeri .84, alt boyutların Cronbach Alpha değerleri de .64 ve .80 arasındadır.

Okul İklimi Ölçeği: Johnson, Stevens ve Zvoch (2007) tarafından geliştirilen, Doğan ve Strohmeier (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan okul iklimi ölçeği öğretmenlerin buldukları okuldaki okul iklimini değerlendirmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 21 maddelik, Likert tipi 5'li dereceleme ölçeği şeklindedir (1-Hiç katılmıyorum, 5-Tamamen katılıyorum). Ölçek, işbirliği yapma (örn. okulumda, öğretmenler arasında iyi bir iletişim vardır.), karar alma (örn. okulumda, öğretmenlerin sık sık karar alma sürecine katılması istenir.), öğrenci ilişkileri (örn. okulumda, öğrenciler iyi davranışlara sahiptir.), okul kaynakları (örn. okulumdaki öğretim araçları her zaman için erişilebilir değildir.) ve eğitimde yenilik (örn. okulumda, yeni ve farklı fikirler her zaman denir.) olmak üzere toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal çalışmada, ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach Alpha değerinin .85 olduğu, alt boyutlarının Cronbach Alpha değerlerinin ise .77 ile .86 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin tüm maddelerinin Cronbach Alpha değeri .90 olup, alt boyutların Cronbach-Alpha değerleri .75 ve .84 arasında değişmektedir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 Paket Veri Programına aktarılmış, veri seti gerekli temizleme işlemleri yapılarak istatistiksel analiz için hazır hale getirilmiştir. Parametrik analizler uygulanmadan önce değişkenlerin normallik koşullarını ve uygulanacak olan analizin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Bulgular aşağıda sırasıyla; tüm ölçekler ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi, akran zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları, zorbalıkla baş etme stratejileri, okul iklimi ve baş etme stratejilerini yordayan değişkenler olmak üzere sunulmuştur.

Değişkenler Arası İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçekler ile alt boyutları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir. Bulgulara göre öğretmen tutumlarından önemsemez tutum ile zorbalık ile baş etme stratejileri ölçeği alt boyutlarından zorbalıkla çalışmak ($r=.14$, $p<.001$) ve diğer yetişkinlere bildirme ($r=.22$, $p<.001$) arasında *düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı* bir ilişki saptanmıştır; öte yandan, zorbalık ile baş etme stratejileri ölçeği alt boyutlarından görmezden gelme ($r=-.33$, $p<.001$) ve okul iklimi ölçeği alt boyutlarından işbirliği ($r=-.21$, $p<.001$) ve karar alma ($r=-.19$, $p<.001$) arasında *düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı* bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen tutumlarından insancıl tutum ile baş etme stratejileri ölçeği alt boyutlarından kurban ile çalışmak ($r=.23$, $p<.001$) ve zorbalıya disipline etme ($r=.22$, $p<.001$), okul iklimi ölçeği alt boyutlarından işbirliği ($r=.22$, $p<.001$) ve öğrenci ilişkileri ($r=.16$, $p<.001$) ve okul kaynakları ($r=.17$, $p<.001$) arasında *düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı* bir ilişki bulunmuştur. Diğer yandan insancıl tutum ile baş etme stratejileri ölçeği alt boyutlarından diğer yetişkinlere bildirme ($r=.38$, $p<.001$) ve zorba ile çalışma ($r=.47$, $p<.001$) ve okul iklimi ölçeği alt boyutlarından eğitimde yenilik ($r=.30$, $p<.001$) arasında *orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı* bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen tutumlarından disiplinci tutum ile baş etme stratejileri ölçeği alt boyutlarından kurban ile çalışmak ($r=-.16$, $p<.001$) ve görmezden gelme ($r=-.16$, $p<.001$) arasında *düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı* bir ilişki saptanmıştır. Son olarak, öğretmen tutumlarından acımasız tutum ile baş etme stratejileri ölçeği alt boyutlarından kurban ile çalışmak ($r=-.12$, $p<.05$) arasında *düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı*, zorba ile çalışmak ($r=.14$, $p<.05$) arasında *düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı* ve görmezden gelme ($r=-.30$, $p<.001$) arasında *orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı* bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 1. Zorbalığa İlişkin Tutumlar, Baş Etme Stratejileri ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>Akran Zorbalığına İlişkin Tutumlar</i>													
1. Önemsemez													
2. İnsancıl	.31**												
3. Disiplinci	.35**	-.09											
4. Acımasız	.52**	.34**	.31**										
<i>Akran Zorbalığı ile Baş Etme Stratejileri</i>													
5. Kurbanla Çalışma	-.12	.23**	-.16*	-.12*									
6. Görmezden Gelme	-.33**	-.19**	-.16*	-.30**	.10								
7. Yetişkinlere Bildirme	.22**	.38**	-.10	.10	.25**	-.11							
8. Zorbalıkla Çalışma	.14*	.47**	.01	.14*	.33**	-.16*	.34**						
9. Zorbalıya Disipline Etme	.01	.22*	-.09	-.11	.26**	-.01	.30**	.19**					
<i>Okul İklimi</i>													
10. İşbirliği Yapma	-.21**	.22*	-.09	-.13*	.12	.08	-.10	.09	.02				
11. Karar Alma	-.19**	.02	-.16*	-.10	.09	.08	.07	-.01	-.03	.19**			
12. Öğrenci İlişkileri	.07	.16*	.22**	.17*	.10	-.03	-.06	.08	-.01	.05	.04		
13. Okul Kaynakları	-.08	.17*	-.01	.03	-.07	.05	-.03	.14*	-.05	.13	.09	.06	
14. Eğitimde Yenilik	-.05	.30**	-.07	-.07	.14*	-.07	.28**	.21**	.13	.25**	.18**	.19**	.07

* $p<.05$, ** $p<.001$

Öğretmenlerin Akran Zorbalığına İlişkin Tutumları

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur. Cinsiyet farklılıklarını incelemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve bulgulara göre kadın öğretmenlerin insancıl tutum ve disiplinci tutum puan ortalamalarının erkek öğretmenlere kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür [$t_{(394)}= 2.93, p<.001$; $t_{(394)}= 2.96, p<.001$]. Önemsemez ve acımasız tutumun cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [sırasıyla, $t_{(394)}=-.68, p>.05$; $t_{(394)}= -.95, p>.05$].

Tablo 2. Akran Zorbalığına İlişkin Tutumların Cinsiyete Göre İncelenmesi

		Önemsemez Tutum		İnsancıl Tutum		Disiplinci Tutum		Acımasız Tutum	
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Cinsiyet	Kadın	2.44	.47	4.19*	.41	3.36*	.78	2.22	.72
	Erkek	2.47	.43	4.02	.42	3.10	.77	2.29	.72

* $p<.05$

Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları ve yaş grupları arasında farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla 5 farklı yaş grubu oluşturulmuş (24-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş üstü) ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre önemsemez tutum, insancıl tutum, disiplinci tutum ve acımasız tutum alt boyutlarında yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [sırasıyla $F_{(4, 390)}=.28, p>.05$; $F_{(4, 390)}=1.01, p>.05$; $F_{(4, 390)}=1.01, p>.05$; $F_{(4, 390)}=.15, p>.05$]. Benzer şekilde, öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutum puanı ortalamalarının hizmet yılına göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla 3 farklı grup oluşturulmuştur (0-10 yıl, 11-17 yıl ve 18 yıl üstü). Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, önemsemez tutum, insancıl tutum, disiplinci tutum ve acımasız tutum alt boyutlarında hizmet yıllarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [sırasıyla $F_{(2, 393)}=.04, p>.05$; $F_{(2, 393)}=1.44, p>.05$; $F_{(2, 393)}=.77, p>.05$; $F_{(2, 393)}=.84, p>.05$].

Öğretmenlerin Akran Zorbalığı ile Baş Etme Stratejileri

Öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejileri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur. Öğretmenlerin zorbalıkla baş ederken kullandıkları stratejilerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bulgulara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde kurban ile çalışma [$t_{(393)}= 2.30, p<.05$], diğer yetişkinlere bildirme [$t_{(393)}=3.10, p<.05$] ve zorbalıya disipline etme [$t_{(393)}= 2.11, p<.05$] stratejilerini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Öte yandan, zorbalık ile baş etme stratejilerinden zorba ile çalışma ve olayı göz ardı etme stratejisini kullanmada cinsiyet farklılıkları bulunmamıştır.

Tablo 3. Akran Zorbalığı ile Baş Etme Stratejilerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

		Zorba ile Çalışma		Kurban ile Çalışma		Olayı Göz Ardı Etme		Diğer Yetişkinlere Bildirme		Zorbalıya Disipline Etme	
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Cinsiyet	Kadın	3.99	.54	3.58*	.79	1.96	.55	4.32*	.55	4.14*	.61
	Erkek	3.88	.57	3.37	.79	1.99	.67	4.12	.62	3.99	.66
Yaş	24-30	3.77 ^b	.44	3.21 ^b	.88	1.99	.54	4.10 ^b	.50	4.02	.59
	31-35	3.90	.57	3.48	.75	1.95	.58	4.42 ^a	.52	4.02	.67
	36-40	4.02	.61	3.60	.77	1.96	.64	4.26	.62	4.18	.62
	41-45	3.87	.54	3.48	.78	1.98	.66	4.12 ^b	.66	4.14	.55
	46+	4.06 ^{a*}	.50	3.65 ^{a*}	.75	1.97	.55	4.29	.58	4.09	.66
Hizmet Yılı	0-10	3.91	.54	3.41 ^b	.83	1.96	.56	4.24	.54	4.04	.63
	11-17	3.98	.58	3.49	.73	2.01	.62	4.31	.59	4.13	.61
	18+	3.99	.53	3.68 ^{a*}	.82	1.93	.59	4.22	.62	4.11	.65

a>b, * $p<.05$

Öğretmenlerin zorbalıkla baş etme stratejileri puanı ortalamalarının yaş grupları arasında (5 yaş grubu) farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre zorbalıkla çalışma, kurbanla çalışma ve diğer yetişkinlere bildirme puanları arasında yaşa bağlı anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [sırasıyla $F_{(4, 390)}=1.99, p<.05$; $F_{(4, 390)}=1.99, p<.05$; $F_{(4, 390)}=2.95, p<.05$; $F_{(4, 390)}=1.98, p<.05$]. Zorbalıkla baş etme stratejilerinden olayı görmezden gelme ve zorbalıyı disipline etme alt boyutlarında yaşa göre herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır ($p>.05$). Farklılıkların kaynağını araştırmak için yapılan Bonferoni izlem testi sonuçlarına göre; 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin zorbalıkla çalışma (Ort.= 4.06, Ss= .50) ve kurbanla çalışma (Ort.= 3.65, Ss= .75) puan ortalamalarının, 24-30 yaş arasındaki öğretmenlerin zorbalıkla çalışma (Ort.= 3.77, Ss= .44) ve kurbanla çalışma (Ort.= 3.21, Ss= .88) puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yetişkinlere bildirme puan ortalamalarının (Ort.= 4.42, Ss= .52), 24-30 yaş (Ort.= 4.10, Ss= .50) ve 41-45 (Ort.= 4.12, Ss= .66) yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yetişkinlere bildirme puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Benzer şekilde, öğretmenlerin zorbalıkla baş etme stratejilerinin hizmet yıllarına (3 grup) göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre kurbanla çalışma alt boyutunun hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2, 393)}=3.17, p<.05$], zorbalıkla çalışma, durumu görmezden gelme, yetişkinlere bildirme ve zorbalıyı disipline etme alt boyut puan ortalamalarında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [sırasıyla $F_{(2, 393)}=.43, p>.05$; $F_{(2, 393)}=.66, p>.05$; $F_{(2, 393)}=.92, p>.05$; $F_{(2, 393)}=.82, p>.05$]. Farklılıkların kaynağını araştırmak için yapılan Bonferoni izlem testi sonuçlarına göre; 18 yıl ve üstünde hizmet yılı olan öğretmenlerin kurban ile çalışma puan ortalamalarının (ort.= 3.68, ss=.82), hizmet yılı 0-10 yıl arasında olan öğretmenlerin kurban ile çalışma puan ortalamalarından (ort.= 3.41, ss=.83) anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin Algıladıkları Okul İklimi

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Öğretmenlerin algıladığı okul ikliminin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bulgulara göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde öğrenci ilişkilerini [$t_{(393)}=-2.035, p<.05$] ve okul kaynaklarını [$t_{(393)}=-2.130, p<.05$] daha olumlu algıladığı tespit edilmiştir. İşbirliği yapma, karar alma ve eğitimde yenilik alt boyutlarında cinsiyet farklılıkları bulunamamıştır.

Tablo 4. Okul İklimi Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

		İşbirliği Yapma		Karar Alma		Öğrenci İlişkileri		Okul Kaynakları		Eğitimde Yenilik	
		\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
Cinsiyet	Kadın	3.54	.59	2.98	.79	3.23	.82	2.91	.68	3.36	.65
	Erkek	3.46	.55	3.04	.79	3.48*	.76	3.08*	.74	3.43	.66
	24-30	3.58	.59	3.00	.77	3.09 ^b	.81	2.87	.71	3.39	.64
Yaş	31-35	3.56	.57	2.98	.79	3.08 ^b	.88	2.79 ^b	.75	3.26 ^b	.62
	36-40	3.44	.59	2.97	.85	3.26	.76	2.92	.68	3.36	.70
	41-45	3.51	.61	2.98	.80	3.40	.82	3.10	.77	3.40	.68
	46+	3.51	.58	3.07	.72	3.50 ^{a*}	.69	3.12 ^{a*}	.62	3.53 ^{a*}	.58
Hizmet Yılı	0-10	3.53	.58	2.94	.73	3.04 ^b	.81	2.82 ^b	.73	3.32	.61
	11-17	3.49	.59	3.03	.85	3.29 ^{a*}	.82	3.00	.65	3.35	.68
	18+	3.52	.59	3.02	.76	3.47 ^{a*}	.74	3.07 ^{a*}	.71	3.46	.65

a>b, * $p<.05$

Öğretmenlerin algıladıkları okul iklimi puan ortalamalarının yaş grupları arasında (5 yaş grubu) farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin algıladığı okul iklimi alt boyutlarından işbirliği yapma ve karar alma puanlarında yaşa göre herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Bununla birlikte, öğrenci ilişkileri, okul kaynakları ve eğitimde yenilik alt boyutlarında yaşa bağlı anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir [sırasıyla $F_{(4, 390)} = 4.28, p < .05$; $F_{(4, 390)} = 2.72, p < .05$; $F_{(4, 390)} = 2.43, p < .05$]. Farklılıkların kaynağını araştırmak için yapılan Bonferoni izlem testi sonuçlarına göre; 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin öğrenci ilişkileri (Ort.= 3.50, Ss= .69), okul kaynakları (Ort.= 3.12, Ss= .62) ve eğitimde yenilik (Ort.= 3.53, Ss= .58) puan ortalamalarının, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin öğrenci ilişkileri (Ort.= 3.08, Ss= .88), okul kaynakları (Ort.= 2.79, Ss= .75) ve eğitimde yenilik (Ort.= 3.26, Ss= .62) puan ortalamalarından ve 24-30 yaş arasındaki öğretmenlerin öğrenci ilişkileri (Ort.= 3.09, Ss= .81) puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Benzer şekilde, öğretmenlerin algıladığı okul iklimi puan ortalamalarının hizmet yıllarına (3 grup) göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre, öğrenci ilişkileri ve okul kaynakları alt boyutlarının hizmet yılına göre anlamlı şekilde farklılaştığı [$F_{(2, 393)} = 9.63, p < .05$; $F_{(2, 393)} = 4.47, p < .05$], işbirliği yapma, karar alma ve eğitimde yenilik alt boyutlarında hizmet yılına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [sırasıyla $F_{(2, 393)} = .15, p < .05$; $F_{(2, 393)} = .59, p > .05$; $F_{(2, 393)} = 1.89, p > .05$]. Farklılıkların kaynağını araştırmak için yapılan Bonferoni izlem testi sonuçlarına göre; hizmet yılı 11-17 yıl ve 18 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin öğrenci ilişkileri puan ortalamalarının (Ort.= 3.29, Ss= .82; Ort.= 3.47, Ss= .74), hizmet yılı 0-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öğrenci ilişkileri puan ortalamalarından (Ort.= 3.04, Ss= .81) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, hizmet yılı 18 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin okul kaynakları puan ortalamalarının (Ort.= 3.07, Ss= .71), hizmet yılı 0-10 yıl arasında olan öğretmenlerin okul kaynakları puan ortalamalarından (Ort.= 2.82, Ss= .73) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akran Zorbalığı İle Baş Etme Stratejilerine İlişkin Regresyon Analizi

Demografik değişkenlerin, akran zorbalığına ilişkin tutumların ve öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin akran zorbalığıyla baş etme stratejilerini ne ölçüde yordadığını incelemek üzere hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır (Bkz. Tablo 5). Önemsemez ve disiplinci tutum ilişkisellik varsayımını karşılamadığı için model dışında tutulmuştur. Bu durumun, tutumlar arasındaki korelasyonlar göz önünde bulundurulduğunda çoklu doğrusallık (multicollinearity) probleminin de önüne geçmiş olabileceği düşünülmektedir. Okul iklimi alt boyutlarından yalnızca işbirliği yapma ve eğitimde yenilik değişkenleri analize dâhil edilmiştir. Modele ilk adımda cinsiyet ve yaş olmak üzere demografik değişkenler, ikinci adımda insancıl tutum, acımasız tutum, eğitimde yenilik ve işbirliği değişkenleri dâhil edilmiştir. Baş etme stratejileri ile analize dahil edilen değişkenler arasındaki korelasyon değerleri -.14 ile .32 arasında değişmektedir. Demografik değişkenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini %5 oranında açıkladığı [$F_{(2, 390)} = 8.67, p < .001$]; bununla birlikte ikinci adımda diğer değişkenlerin modele dâhil edilmesi ile birlikte akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin %17 oranında açıklandığı görülmüştür [$F_{(6, 386)} = 10.90, p < .001$]. İşbirliği değişkeni anlamlı olmadığı için modele dâhil edilmemiştir. Bulgulara göre, modele en fazla katkı sağlayan değişkenin insancıl tutum olduğu ($\beta = .319, p < .001$) görülmüştür. Modele giren anlamlı değişkenlerden yalnızca cinsiyet ($\beta = -.14, p < .01$) değişkeninin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini negatif yönde yordadığı, diğer değişkenlerin ise akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; kadın öğretmenlerin, yaşça büyük olanların, akran zorbalığına karşı fazla insancıl ve acımasız tutumlara sahip öğretmenlerin ve eğitimde yenilikleri daha olumlu algılayan öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin daha etkili olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Akran Zorbalığına ile Baş Etme Stratejilerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Adım 1	B	SH	ß	t	p
Sabit	78.81	1.40		56.28	.00
Cinsiyet	-3.39	.90	-.19	-3.76	.00
Yaş	.89	.31	.15	2.89	.00
R ²			.05		
F			8.67*		
Adım 2	B	SH	ß	t	p
Sabit	45.88	5.06		9.06	.00
Cinsiyet	-2.69	.86	-.15	-3.13	.00
Yaş	.75	.29	.09	1.98	.05
İnsancıl Tutum	6.07	.98	.33	6.32	.00
Acımasız Tutum	1.76	.55	.16	3.17	.00
Eğitimde Yenilik	1.80	.68	.15	2.64	.01
İşbirliği	-.71	.76	-.05	-.93	.35
R ²			.17		
F			10.90*		

*p<.05

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akran zorbalığının yaygın olarak okullarda gerçekleştiği düşünüldüğünde, önleme ve müdahale programlarındaki en önemli kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin akran zorbalığı hakkındaki bilgisi ve çözüme yönelik yaklaşımları, önleme ve müdahale programlarının başarısını belirleyen en önemli etken olarak bilinmektedir (Kallestad ve Olweus, 2003). Araştırmalara göre, öğretmenlerin akran zorbalığı konusunda daha fazla bilgi sahibi olması, zorbaca davranışları önlemeye yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar. Aksi takdirde öğretmenlerin benimsediği tutumlar akran zorbalığını önlemek yerine destekleyici bir etkide bulunabilir. Bu araştırmada öğretmenlerin akran zorbalığına karşı sahip olduğu tutumlar, kullandıkları baş etme stratejileri ve algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki çeşitli sosyodemografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla insancıl tutum ve disiplinci tutum sergilediği görülmektedir. Daha yapıcı bir tutum olan insancıl tutumun kadın öğretmenler tarafından daha çok kullanılması beklendik bir sonuçtur. Bununla beraber disiplinci tutumun ise yine kadın öğretmenler tarafından daha çok kullanılması beklenmedik bir sonuç olarak düşünülmektedir. Araştırmada tutumlarla ilgili olarak kullanılan ölçeğin geliştiricilerinden biri olan Balanuye (2007) 372 öğretmenle yaptığı araştırmasında, akran zorbalığına karşı kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla olumlu tutum sergilediğini ortaya koymuştur. Benzer olarak Yaman ve Çuha (2014) tarafından yapılan sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumlarını inceleyen araştırmada, kadın öğretmenlerin tutumlarının erkeklere oranla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise, öğretmenlerin cinsiyeti ile kurbanın cinsiyetinin aynı olduğu durumda, öğretmenlerin zorbalı daha fazla disipline etme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir (Yoon, Sulkowski ve Bauman, 2016). Bu çalışmada öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları yaş ve hizmet yılına göre incelediğinde herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu konu hakkında alanyazında çelişkili bulgular mevcuttur. Örneğin, yapılan bir çalışmada, zorbalığa yönelik öğretmen tutumlarının, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, ancak deneyim yılı ve bransa göre bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur (Özbilen, Canbulat ve Soylu, 2017). Öte yandan, Yeşilyaprak ve Balanuye (2012) ve Yaman ve Çuha'nın (2014) araştırmalarında meslek yılına göre farklılaşma tespit edilmiştir. Bu araştırmalara göre, 21 yıl ve üstü meslek yılına sahip öğretmenlerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, zorbalık senaryoları kullanarak öğretmenlerin tutumlarını inceleyen Kehres (2003), 40-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin, zorbalığa müdahale etmede en yetersiz kalan yaş grubu olduğunu ortaya koymuştur. Bu çelişkili bulgular Türkiye'de bu alanda farklı yaş gruplarındaki öğretmenler ile daha fazla sayıda nitel ve nicel çalışma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bulgular kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla kurban ile çalışma, durumu diğer yetişkinlere bildirme ve zorbayı disipline etme stratejisi kullandığını göstermiştir. Araştırmada kullanılan zorbalıkla baş etme ölçeğinin geliştirildiği çalışmada da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla kurban ile çalışma ve durumu başka yetişkinlere bildirme çalışma stratejilerini daha fazla kullandığı bulunmuştur. Türkiye’de öğretmenlerin zorbalıkla baş etme stratejilerini inceleyen ve 1670 öğretmen ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada, kadın öğretmenlerin erkeklere oranla diğer yetişkinlerden yardım alma stratejisini daha fazla kullandığı görülmüştür (Kanık, 2010). Elde edilen sonuçların alanyazın ile uyumlu olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla durumu başka yetişkinlere bildirme eğiliminde olduğu söylenebilir (Bauman vd., 2008). Ayrıca, öğretmenlerin zorbalıkla baş etmek için en az kullandıkları strateji ise “olayı göz ardı etme” stratejisidir. Gelecek çalışmalarda öğretmenlerin zorbalık durumlarını ne ölçüde tespit edebildiği ve neden olayı göz ardı etmeyi tercih ettikleri kapsamlı bir şekilde incelenmelidir. Limber (2002) gözleme dayalı yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin yalnızca %18’inin duruma müdahale ettiğini tespit etmiş, öğrencilerin de sadece %35’i öğretmenin durumla ilgilendiğini bildirmiştir. Bu durum öğretmenlerin zorbalıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için yaşanan olayı tespit edememelerinden kaynaklanabileceği gibi, bozucu bir değişken olan sosyal beğenirlikten de kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin yaşa göre baş etme stratejilerini kullanmada farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, 46 yaş ve üstündeki öğretmenlerin, 24-30 yaş arasındaki öğretmenlere kıyasla daha sıklıkla zorba ile ve kurban ile çalışma stratejisi kullandığı görülmektedir. Özetle, daha uzun süre görev yapan öğretmenler, kısa süreli görev yapanlara oranla istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha fazla olarak zorba ve kurban ile çalışma stratejisini kullanmaktadır. Alanyazında yaş ve hizmet süresinin akran zorbalığı ile baş etme stratejileriyle ilişkisini inceleyen bir çalışma bulunamamıştır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilen sonuçlar gelecekte yapılacak çalışmalar ya da öğretmenler için geliştirilecek müdahale programları için örnek olma niteliği taşımaktadır.

Ayrıca, okul iklimi değişkeni incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla öğrenci ilişkilerini ve okul kaynaklarını daha pozitif algıladığını göstermiştir. Huang ve Fraser (2009) öğretmenlerin algıladıkları okul iklimini araştırdıkları çalışmada, okul ikliminin öğrenci ilişkileri ve karar alma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Elde ettikleri sonuçlara göre, erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere kıyasla öğrenci ilişkilerini daha olumlu görmektedir. Bu sonuç, elde edilen diğer cinsiyet farklılaşmaları ile ilişkili olabilir. Erkek öğretmenler öğrenci ilişkilerinde bir problem olduğunu düşünmediği için, zorbalığı tespit edememekte veya uygun stratejiyi kullanamamaktadır. Buna ek olarak, toplumsal cinsiyet rolleri de erkek öğretmenlerin zorbalık davranışlarını yeterince tespit edememelerine neden olabilir. Bu tip davranışların çocuklar için normal olduğunu ve onların doğasından kaynaklı olarak bu davranışları sergilediklerini düşünmek, zorbalık davranışlarının tespit edilmesi ve dolayısıyla önlenmesini engelleyecektir. Bu sonuçlardan hareketle okul ikliminde tespit edilen cinsiyete dayalı farklılaşmanın alanyazındaki sonuçlar ile benzer olduğu söylenebilir.

Çalışmada, öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini açıklamak amacıyla regresyon analizi yapılmış, analize baş etme stratejileri ile ilişkili olduğu tahmin edilen cinsiyet, yaş, insancıl ve acımasız tutum, eğitimde yenilik ve işbirliği değişkenleri dâhil edilmiştir. Çalışmada yapılan t-testi ve ANOVA analizlerinden elde edilen sonuçlar, yaş ve cinsiyetin akran zorbalığı ile baş etme stratejileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak sonuçlar incelendiğinde, yaş ve cinsiyetin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Alanyazında da yaş ve cinsiyetin baş etme stratejileri üstünde anlamlı ilişkisi olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Burger, Strohmeier, Sprober, Bauman ve Rigby, 2015). Tutumların, zorbalıkla baş etme konusundaki önemi göz önünde bulundurularak (Balanuye, 2007) baş etme stratejileri açıklanırken, tutumlar da analize eklenmiştir. Öğretmenlerin okul içinde daha fazla işbirliği algılamasının, etkili baş etme stratejilerinden biri olan durumu diğer yetişkinlere bildirme eğilimini artıracığı düşünülmüştür. Benzer şekilde okulun yeniliklere açık olmasının, öğretmenlerin kendilerini eksik hissettiği alanlarda destekleneceğini, dolayısıyla bu konulardaki becerilerini artıracığı öngörülmüştür. Ancak elde edilen sonuçlar eğitimde yeniliğin modele anlamlı bir katkı sağlarken,

işbirliğinin anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Son olarak, regresyon sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaş ile insancıl tutumun akran zorbalığıyla baş etme stratejilerini önemli ölçüde yordadığı tespit edilmiştir. Özetle, kadın öğretmenlerin, yaşça büyük öğretmenlerin, akran zorbalığına karşı fazla insancıl ve acımasız tutumlara sahip öğretmenlerin ve eğitimde yenilikleri daha olumlu algılayan öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme stratejilerinin yordayıcı olduğu bulunmuştur. İnsancıl tutuma sahip öğretmenlerin daha etkili baş etme stratejilerine sahip olması beklenen bir sonuç olmakla birlikte, acımasız tutuma sahip öğretmenlerin daha etkili baş etme stratejilerine sahip olması beklenmedik bir sonuçtur. Bu durumun kültürel temelli olabileceği düşünülmektedir. Bir diğer olasılık ise tutumların davranışlardan farklı olmasıdır. Eğitim sistemindeki değişiklikler sonucunda öğretmenlerin öğrencilere karşı uyguladığı sert disiplin yöntemlerinin önüne geçilmiştir. Bu durum tutumlar ve davranışları farklı şekilde etkilemiş olabilir. Sonuç olarak, bu araştırma çeşitli demografik değişkenlerin öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları, kullandıkları baş etme stratejileri ve algıladıkları okul iklimi üzerinde önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin, hem zorba öğrencilerin davranışları konusunda belirleyici bir rol üstlendiği hem de kurban öğrenciler üzerinde koruyucu bir rolü olduğu belirtilmiştir. Ancak Türkiye’de öğretmenlerin akran zorbalığı konusundaki önemini inceleyen çalışmaların sayısı çok azdır. Bu nedenle bu çalışma okullarda şiddetin önlenmesi ve uygulanacak önleme ve müdahale programları için öğretmenlere ve araştırmacılara yol gösterecektir. Bununla beraber araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları birbirinden farklılaşmakta, örneklemin büyük bir kısmı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Gelecek araştırmalarda cinsiyet dağılımının eşit olması sonuçların genellebilirliğini artıracaktır. Benzer şekilde öğretmenlerin kıdemi de önemli bir değişkendir. Çünkü eğitim politikasında yakın dönemde önemli değişimler yaşanmış, öğretmenlerin katı disiplin yöntemleri engellenerek, daha çocuk merkezli bir eğitime geçilmiştir. Ancak daha kıdemli olan öğretmenler bu değişimin öncesinde meslek hayatlarına başladıkları için bu değişimleri günlük yaşamlarına aktarmakta zorluk çekiyor olabilirler. Bununla birlikte daha kıdemli olan öğretmenler daha fazla deneyime sahip olduğu için daha etkili baş etme stratejileri de geliştirebilirler. Bu konuda daha önce çalışılan okul türü ve okul iklimi gibi bir takım değişkenlerin aracılık etkileri de göz ardı edilmemelidir. Araştırmanın genellebilirliği ile ilgili bir diğer sınırlılık, çalışmanın sadece İzmir’in bir ilçesindeki devlete ait ortaokullarda gerçekleştirilmiş olmasıdır. Araştırmalar, okul türünün (özel, devlet) ve okul kademesinin (ilk, orta, lise) akran zorbalığına ilişkin tutumları, baş etme stratejilerini ve okul iklimini etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmalarda farklı coğrafi bölgeler, okul türleri ve kademeleri eklenmelidir. Ayrıca bu çalışmada bilgiler ölçekler aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenler ölçek sorularını yanıtlarken sosyal beğenirliklerini artırmak için daha olumlu cevap vermiş olabilir. Günümüzde gözlem yoluyla yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Bu durum hem sosyal beğenirliğin önüne geçmekte hem de tutum ve davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleme fırsatı sağlamaktadır. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda gözlem yoluyla veri toplama yöntemi tercih edilebilir.

Tüm bu sınırlılıklara rağmen bu araştırma Türkiye’de çok az çalışılan bir konu olan öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutum ve baş etme stratejileri konusunda bizlere önemli bilgiler sunmuştur. Özellikle son yıllarda yapılan müdahale araştırmaları akran zorbalığını önlemede okul temelli ve bütüncül yaklaşımların daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle geliştirilecek olan programlar okulun her bir aktörünü (idareciler, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, okul çalışanları gibi) kapsamalıdır (Craig, Pepler ve Atlas, 2000). Öğretmenlerin akran zorbalığı ile nasıl baş edeceği konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. Önleme programları öğretmenlere bu konuda ihtiyaç duydukları desteği sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının lisans eğitim müfredatına akran zorbalığı konusu dâhil edilerek, konu hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanarak, böyle bir durumla karşılaştıklarında neler yapabilecekleri öğretilir. Bu şekilde öğretmen adayları kendilerini olumsuz durumlarla baş etme konusunda daha yetkin ve hazır hissedebilir. Buna ek olarak, okullar, akran zorbalığını önlemek için çeşitli politikalar geliştirmeli, öğrencilere şiddet davranışlarının tolerans edilmediği mesajı verilmelidir. Algılanan okul iklimi de akran zorbalığında belirleyici bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin algıladığı destekleyici, pozitif bir okul iklimi hem öğretmenlerin baş etme stratejileri ve tutumlarını etkilemekte, hem de öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine

ve olumsuz davranışların daha az ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle eğitim politikaları ve okul uygulamaları ile pozitif bir okul iklimi yaratmak amaçlanmalıdır. Bu amaçla okul yöneticileri tarafından bir araştırma yapılarak öğretmenler ve öğrencilerin okulda ihtiyaç duyduğu ve eksik bulduğu alanlar tespit edilmeli, sonrasında bu eksiklikler birlikte giderilmelidir. Okul sisteminin bütüncül bir yapı olduğu göz ardı edilmemeli, veliler de okul ve eğitim süreçleri konusunda bilgilendirilmelidir. Sonuç olarak, akran zorbalığını nleme konusunda okuldaki idareci ve öğretmenlere önemli bir görev düŐmektedir. Öğrencilerin hayatında kritik bir yere sahip öğretmenlerin hem akran zorbalığının tanımı ve türleri hem de bu saldırgan davranışlar ile baş etme konusundaki bilgi ve becerilerinin gelişmesi sayesinde okullarda daha güvenli bir ortam yaratmak mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. ve Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851-859. doi:10.1016/j.tate.2012.03.006
- Akay, Y. (2019). İlkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen duygusal farkındalık etkinliklerinin akran zorbalığını önlemede etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 205-227. doi:10.15390/EB.2019.8093
- Atlas, R. S. ve Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86-99. doi:10.1080/00220679809597580
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Balanuye, I. D. (2007). *Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumlarını incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bauman, S. ve Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428-442.
- Bauman, S., Rigby, K. ve Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856. doi:10.1080/01443410802379085
- Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: Bütüncül bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, F. (2013). Sınıfın sosyal çevresini algılama ölçeği: İki ayrı örnekleme de geçerlik ve güvenilirliğin sınanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(32), 1-13.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. ve Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588. doi:10.1037/0022-0663.95.3.570
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. ve O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361. <https://search.proquest.com/docview/219657357?pq-origsite=gscholar> adresinden erişildi.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Pas, E. T., Larson, K. E. ve Johnson, S. R. (2018). Coaching teachers in bullying detection and intervention. J. U. Gordon (Ed.), *Bullying prevention and intervention at school* içinde (s. 53-72). Cham: Springer.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. ve Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202.
- Bush, M. D. (2009). *A quantitative investigation of teachers' responses to bullying* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, Pennsylvania.
- Craig, W. M., Henderson, K. ve Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21. doi:10.1177/0143034300211001
- Craig, W. M., Pepler, D. J. ve Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36. doi:10.1177/0143034300211002
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T. ve Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) family affluence scale. *Social Science and Medicine*, 66(6), 1429-1436. doi:10.1016/j.socscimed.2007.11.024
- Çınkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(2), 236-253. <http://kuvey.net/index.php/kuvey/article/view/448> adresinden erişildi

- Doğan, A. (2010). Akran zorbalığının ekolojik sistem modeli çerçevesinde incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162. http://www.cogepder.org.tr/images/dosya/149_162.pdf adresinden erişildi.
- Doğan, A. ve Strohmeier, D. (2016). *Evidence based bullying prevention in Turkey: Implementation and evaluation of the ViSC social competence program* (Araştırma Raporu). İsviçre: Jacobs Foundation.
- Doğan, A., Keser, E., Şen, Z., Yanagida, T., Gradinger, P. ve Strohmeier, D. (2017). Evidence based bullying prevention in Turkey: Implementation of the ViSC social competence program. *International Journal of Developmental Science*, 11(3-4), 93-108.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Farmer, T. W. ve Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5), 461-478.
- Flannery, D. J., Wester, K. L. ve Singer, M. I. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559-573. doi:10.1002/jcop.20019
- Furlong, M. J., Soliz, A. C., Simental, J. M. ve Greif, J. L. (2004). Bullying and abuse on school campuses. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 1, 295-301. https://www.researchgate.net/publication/270583206_Bullying_and_abuse_on_school_campuses adresinden erişildi.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. ve Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.
- Gökkaya, F. ve Sütçü, S. T. (2018). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 91-108. doi:10.15390/EB.2018.6731
- Günay, Ş. ve Gürhan, C. A. N. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapımları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne-baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S. ve Green, D. A. (2018). Middle school bullying: Student reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 195-208. doi:10.1080/23727810.2017.1422645
- Holt, M. K. ve Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. D. L. Espelage ve S. M. Swearer (Ed.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* içinde (s. 21-139). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoover, J. H., Oliver, R. L. ve Thomson, K. A. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future direction. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 32(2), 76-84. doi:10.1002/j.2164-4683.1993.tb00133.x
- Hoy, W. K. (2003). School climate. J. W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* içinde (s. 2121-2124). New York: Thompson Gale.
- Huang, S. L. ve Fraser, B. J. (2009). Science teachers' perceptions of the school environment: Gender differences. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 404-420. doi:10.1002/tea.20284
- Jeffrey, L. R., Miller, D. ve Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 143-156. doi:10.1300/J135v02n02_09

- Johnson, B., Stevens, J. J. ve Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 67(5), 833-844. doi:10.1177/0013164406299102
- Josephson Institute. (2010). *Installment 1: Bullying and violence: The ethics of American youth: CHAR-ACTER COUNTS!*. http://charactercounts.org/programs/reportcard/2010/installment01_reportcard_bullying-youth-violence.html adresinden erişildi.
- Juvonen, J. ve Murdock, T. B. (1995). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development*, 66(6), 1694-1705. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00959.x
- Kallestad, J. H. ve Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(1), 1-35. doi:10.1037/1522-3736.6.1.621a
- Kanık, B. (2010). *Teachers' perceptions of school bullying* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3(2), 207-227.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-532. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256277> adresinden erişildi.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P. ve Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. D. L. Espelage ve S. M. Swearer (Ed.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* içinde (s. 187-210). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kehres, I. (2003). *Factors associated with teacher intervention in relational aggression* (Doktora tezi). Syracuse University, New York.
- Kepenekçi, Y. K. ve Çinkır, S. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30(2), 193-204. doi:10.1016/j.chiabu.2005.10.005
- Limber, S. P. (2002). Addressing youth bullying behaviors. *Proceedings of the Educational Forum on Adolescent Health on Youth Bullying*. Chicago: American Medical Association.
- Nabuzoka, D., Ronning, J. ve Handegard, B. (2009). Exposure to bullying, reactions and psychological adjustment of secondary school students. *Educational Psychology*, 29(7), 849-866. doi:10.1080/01443410903326613
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G. ve Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730
- Newman-Carlson, D. ve Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 259-267. doi:10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x
- Nicolaidis, S., Toda, Y. ve Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.
- Olweus D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ662681> adresinden erişildi.
- Orpinas, P. ve Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Özbilen, F. M., Canbulat, T. ve Soylu, Y. (2017). Okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 1-15. <http://www.pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/126/432> adresinden erişildi.
- Özdemir, S. (2018). Ergen riskli davranışlarının akran zorbalığı, örselenme yaşantıları ve psikolojik sağlık ile ilişkisinde sapkın arkadaşların aracı etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 223-239. doi:10.15390/EB.2018.7509
- Pepler, D., Smith, P. K. ve Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. P. K. Smith, D. Pepler ve K. Rigby (Ed.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* içinde (s. 307-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. ve Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.
- Saracho, O. N. (2017). Bullying prevention strategies in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453-460.
- Sezen, M. F. ve Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182.
- Slonje, R. ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist*, 4(6), 248.
- Sondergaard, D. M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(1), 48-65. doi:10.1111/jtsb.12153
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E. ve Spiel, C. (2012). ViSC social competence program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71-84.
- Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M. ve Cary, P. T. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention. D. L. Espelage ve S. M. Swearer (Ed.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* içinde (s. 63-83). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. ve Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143.
- Wentzel, K. R. ve Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x
- Yaban, E. H. (2010). *Ergenlerin arkadaşlık niteliği, ebeveyn ve okul ortamında öğretmenlerden algılanan destek ile akran zorbalığı/zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, E. ve Çuha, N. C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin okul zorbalığına ilişkin tutumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 435-448. doi:10.14686/BUEFAD.201428193
- Yeşilyaprak, B. ve Balanuye, I. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 38-48. <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/87> adresinden erişildi.
- Yıldırım, S. (2001). *Zorbalık, aile ortamı ve popülerite arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yoon, J., Sulkowski, M. L. ve Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91-113. doi:10.1080/15388220.2014.963592
- Yoon, J. S. ve Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.7227/RIE.69.3> adresinden erişildi.
- Yurdakal, İ. H. ve Soyuçok, M. (2016). Sınıf retmeni adaylarının Şiddet gören öğrencilere yönelik alınacak önlemlere ve eğitim uygulamalarına ilişkin görüŐ ve düŐünceleri. *Journal of World of Turks*, 8(2), 285-307. <http://diweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/793> adresinden erişildi.