



Öğretmenlere Yönelik Öğrenci Zorbalığı ve Öğretmen Öz-yeterlik İnancı

Rüçhan Özkılıç¹

Öz

Bu araştırma öğrencileri tarafından zorbalığa uğramış ve uğramamış öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli bir değişken olarak nitelendirilen öğretmen öz-yeterlik inancı açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8 sınıfları ile liselerde görev yapmakta olan 540 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen öz-yeterlik ölçeği ve öğretmenlerin zorbalığa uğrama durumlarını belirlemeye yönelik bir form kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında zorbalığa uğramamış grup lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Benzer biçimde, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında zorbalığa uğramamış öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Zorbalık
Öğretmen öz-yeterliği
Öğretmene yönelik zorbalık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.12.2011
Kabul Tarihi: 18.09.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 10.11.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.1766

Giriş

Zorbalık bireyin her yaşta ve her yerde karşılaşabileceği bir davranış biçimi olmakla birlikte son yıllarda çocukluk ve ergenlik dönemlerinde öğrenciler arasında yaşanan zorba davranışların oranındaki artış (Ada, 2010; Hymel, Rocke-Henderson ve Bonanno, 2005; Kartal, 2008; Pekel, 2004; Pişkin, 2010; Pişkin ve Ayas 2005) eğitim alanında çalışan araştırmacıların dikkatini bu konuya çekmiştir. Yapılan araştırmalar ile öğrencilerin karşılaştıkları zorbalığın türleri ve sıklığı (Baldry ve Farrington, 1999; Glover, Gough, Johnson ve Cartwright, 2000; Kartal ve Bilgin, 2008; Olweus, 1992; Pişkin, 2002, Pişkin, 2010), nedenleri (Ahmed ve Braithwaite, 2004; Kapıcı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2009; Koç, 2007), zorbaların ve kurbanların yaş, cinsiyet v.b özellikleri (Ada, 2010; Carney ve Merrell, 2001; Eslea ve Rees, 2001; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Sawyer, Bradshaw ve O'Brennan, 2008; Yang, Kim, Kim, Shin ve Yoon, 2006) belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrenciler arasında gözlenen akran zorbalığı kadar dikkat çekmemesine rağmen okullarda yöneticilerin öğretmenlere (Cemaloğlu, 2007; Conn, 2004; Mullet, 2006;), öğretmenlerin öğrencilere (Champell, Casey, De La Cruz, Ferrel, Forman, Lipkin ve ark., 2004; Twemlow, Fonagey, Sacco ve Brethour, 2006) ve öğrencilerin öğretmenlere (Benefield, 2004; De Wet ve Jacobs 2006; James, Lawlor, Courtney, Flynn, Henry ve Murphy, 2008; Pervin ve Turner, 1998; Terry, 1998) yaptığı zorbalıklar gözlenen diğer zorbalık biçimleri olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu zorbalık biçimleri içerisinde öğretmenlere yönelik öğrenci zorbalığı bilinen bir problem olmasına rağmen üzerinde çok az araştırma yapılmış olan bir konudur (De Wet, 2010).

¹ Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ruchan@uludag.edu.tr

Zorbalık, bir kişi ya da grubun fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik olarak genellikle kendisinden daha zayıf olan kurbanı incitmek, üzme ve stres yaratmak amacıyla gerçekleştirdiği tekrarlı saldırgan davranışları olarak tanımlanmaktadır (Conn, 2004; Greene, 2006; Monks ve Smith, 2006; Olweus, 2003; Smith, Cowie, Olafsson ve Liefvooghe, 2002). Öğrenenlere sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimleri için kaynaklık eden ve onların güvenliğini sağlayan kişiye karşı yapılan saldırı ise öğretmene yönelik zorbalık olarak adlandırılmaktadır (De Wet, 2010).

Okullarda zorbalığın sadece öğrenciler arasında gözlenmediğini, öğrencilerin kimi zaman bir yetişkin olmasına rağmen öğretmenlerini hedef aldıklarını belirten çalışmalar doksanlı yılların sonlarında ortaya çıkmaktadır. İngiltere’de yapılan iki çalışmada (Pervin ve Turner; 1998; Terry, 1998) öğretmenlerden öğrencilerin öğretmenleri hedef alan zorba davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Pervin ve Turner (1998) tarafından yapılan araştırmaya katılan 84 öğretmenin %91’i, Terry (1998) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan 101 öğretmenin %56.4’ü öğrencileri tarafından zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Daha yakın bir tarihte, Benefield (2004) tarafından Yeni Zelanda’da 587 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %28’i zorbalığa uğradıklarını ifade etmişlerdir. Güney Afrika’da gerçekleştirilen bir başka araştırmaya (De Wet ve Jacobs, 2006) katılan 544 öğretmenin çoğunluğu (%79.7) öğrencileri tarafından zorbalığa uğradıklarını belirtmiştir.

James ve arkadaşları (2008) ile De Wet (2006) okullarda öğretmene yönelik zorbalığın varlığını gösteren bulguların zorbalığı önleme politikaları açısından oldukça önemli olduğunu ve okullarda zorbalığı önlemek amacı ile geliştirilen programların içerisinde öğretmene yönelik zorbalık ile ilgili bölümlerin yer alması gerektiğini belirtmektedir. Okullarda zorbalığı önlemek amacıyla hazırlanmış olan programlarda öğretmen, yönetici, öğrenci ve ebeveynlerin zorbalığı önleyebilmek için işbirliği yapmasının bir gereklilik olarak belirtildiği (Kartal ve Bilgin, 2007; Olweus, 1992; Olweus, 1994; Stevens, Bourdeaudhuij, ve Van Oost, 2000) ve programların uygulanmasında çok sayıda öğrenciye ulaşabilmeleri nedeniyle öğretmenlerin rolünün vurgulandığı (Carney ve Merrell, 2001; Conn, 2004; Dölek, 2002; Greene, 2006; James ve ark., 2008; Kartal, 2008; Kartal ve Bilgin, 2007; Pişkin, 2002; Yoon ve Kerber, 2003) görülmektedir. Ancak bu programların içerisinde öğretmene yönelik zorbalığın önlenmesi ile ilgili açıklamalar yer almamaktadır.

Amerika’da yapılan ve iki aşamada gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğrencilerin bakış açısı ile öğretmene yönelik zorbalık incelenmiştir (James ve ark., 2008). Çalışmanın ilk aşamasında 2003 yılında 2300 öğrenciye, 2005 yılında yapılan ikinci aşamasında 919 öğrenciye öğretmenlerine zorbalık yapıp yapmadıkları sorulmuştur. İlk aşamaya katılan öğrencilerin % 28.2’si ve ikinci aşamaya katılan öğrencilerin %16.3’ü öğretmenlerine zorbalık yaptıklarını belirtmişlerdir.

De Wet tarafından (2010) yapılan nitel bir çalışmada ise, öğretmeni hedef alan zorbalığın öğretmenlerin kişisel yaşamları, sınıftaki öğrenme-öğretme süreci, öğretmenlerin toplumdaki diğer bireyler arasındaki ilişkiler üzerinde etkilerinin olabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde, öğrencileri tarafından zorbalığa uğrayan öğretmenler üzerinde yapılan diğer araştırmalarda (Pervin ve Turner, 1998; Terry, 1998; Benefield, 2004; De Wet ve Jacobs, 2006) zorbalığa uğramanın öğretmenlerin moralini ve performansını etkileyebileceği aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerine de yansıtılabileceğini belirtilmektedir.

Türkiye’de öğretmene yönelik zorbalık ile ilgili yapılan araştırmalar ise oldukça sınırlı sayıda ve çok yenidir. Doğrudan öğretmene yönelik zorbalığı ele almamasına karşın Türk Eğitim Sendikası (Türk Eğitim-Sen, 2009) tarafından Türkiye genelinde okullarda yaşanan şiddetin boyutunu tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmada araştırmaya katılan 1010 öğretmenin %23’ü öğrencileri tarafından şiddete maruz kaldıklarını belirtmiş ve bu öğretmenlerin yüzde 65.1’i sözlü şiddete, yüzde 16.9’u psikolojik şiddete, yüzde 14.4’ü fiziksel şiddete, yüzde 3.6’sı da cinsel şiddete uğradığını ifade etmiştir. Yaman ve Kocabaşoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmada ise ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretimde görev yapan ve öğrencileri tarafından zorbalığa maruz kalan öğretmenler belirlenmiş ve bu öğretmenlerle mülakat yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenlere genellikle grup odaklı zorbalık yapıldığı, ortaöğretim öğrencilerinin daha çok onuncu sınıflarda zorbalık yaptığı, öğrencilerin aile yaşamlarında sorun olduğu, medyanın, sanal dünyanın ve sosyal çevrenin zorbalığı tetiklediği, öğretmenlerin sırasıyla sözel, duygusal ve karma zorbalığa uğradığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretmenlere yönelik zorbalığını incelemiş olan araştırmaların farklı ülkelerde, az sayıda ve sadece durum saptamaya yönelik bulgular sunduğu belirtilmektedir (Benefield, 2004; De Wet, 2010). Bu tür araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ile öğretmenlerin zorbalığa uğrama nedenleri ve zorbalığa uğrayan veya uğramayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin ne gibi özelliklere sahip oldukları hakkında öngörülebilir bulunmak oldukça zordur. Öğrencileri tarafından zorbalığa uğramış ve uğramamış öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili değişkenler açısından incelenmesinin okullardaki zorbalığın önlenmesi ve zorbalığa uğrama olasılığı olan öğretmenlerin belirlenmesi açısından yarar sağlayacağı açıktır. Bu nedenle, öğretmenlerin zorbalığa uğrama durumlarının öğretmen öz-yeterlik inancı açısından değerlendirilmesine gerek duyulmuştur. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak, öğretmen davranışını anlamak ve geliştirmek amacı ile kullanılan önemli bir değişken olarak nitelendirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Senemoğlu, 2005; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Sosyal bilişsel kurama ve Bandura'nın öz-yeterlik kavramına dayanan öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin zor öğrenen ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bandura (1997) öğretmenlerin yeterlik inançlarının genel olarak eğitim sürecine ve öğretim etkinliklerine yönelimlerini etkilediğini belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda, öğretmen öz-yeterlilik inancı hem öğretmen davranışları (Allinder, 1994; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) hem de öğrenci başarısı ve tutumlarıyla yüksek derecede ilişkili (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Ross 1992; Woolfook ve Hoy 1990) bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin belirledikleri amaçlar ve öğretimde harcadıkları çaba gibi sınıf içi davranışlarıyla da ilgili olduğu saptanmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Benzer şekilde, öğretmen öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden memnuniyetlerinin daha yüksek olduğunu ve daha gayretli olduklarını (Allinder, 1994), daha uzun süre öğretmenlik yaptıklarını (Burley, Hall, Villeme ve Brockmeier, 1991; Glickman ve Tamashiro, 1982), öğretimde yeni yöntem ve stratejileri kullanmaya daha istekli (Cousins and Walker, 2000; Stein and Wang, 1998) olduklarını belirten araştırmalar vardır. Düşük yeterlik inancı olan öğretmenlerin ise sınıf yönetiminde olumsuz stratejilere daha çok başvurdukları ve öğretmenlik mesleğini seçmiş olmaktan memnun olmadıkları belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Hoy, 2000).

Alanyazında öğretmen öz-yeterlik inancının öğretmen davranışları ve öğrenci tutumları üzerindeki belirleyici özelliği vurgulanmasına rağmen, öğretmenlerin zorbalığa uğrama durumu ile ilgili bir değişken olarak ele alan araştırmalara rastlanamamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma ile "öğretmenlerin zorbalığına uğrama durumlarına göre öğretmen öz-yeterlik inançlarının düzeyleri nedir?" ve "öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları öğrencilerin zorbalığına uğrama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorularına yanıt aranmıştır. Elde edilen sonuçlar ile okullarda öğretmenlerin zorbalığın önlenmesinde daha etkin rol almalarına ve hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını uygulayan akademisyenlerin çalışmalarına katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenlere Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ile Osmangazi ilçesinde düzenlenen öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri (seminerler ve konferanslar) yapılırken ulaşılmıştır. Bu etkinliklere çağrılan öğretmenler arasından 540 öğretmen (269 bayan, 271 bay) araştırmaya katılmak için gönüllü olmuşlardır. Gönüllü olan öğretmenlerin 276'sı ilköğretim ikinci kademedeki (6, 7 ve 8. sınıflar), 264'ü ise liselerde görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirleyebilmek için Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin uzun formu kullanılmıştır. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği Türkçeye Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmıştır. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği 24 maddeyi içeren bir ölçektir. Ölçeğin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi başlıkları altında üç alt boyutu vardır. Katılımcıların ölçekte yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini yetersiz (1, 2), çok az yeterli (3, 4), biraz yeterli (5, 6), oldukça yeterli (7, 8), çok yeterli (9) arasında değişen Likert tipi dokuzlu derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemesi gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Buna göre 24-88 aralığı düşük, 89-153 aralığı orta, 154-216 aralığı ise yüksek puanları temsil etmektedir. Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .93 bulunmuştur. Ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin güvenirlik değerleri ise öğrenci katılımı alt boyutu için .82, öğretim stratejileri alt boyutu için .86 ve sınıf yönetimi alt boyutu için .84 olarak belirlenmiştir (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005).

Bu araştırmada ise ölçeğin geçerliğini ve güvenirliğini sınamak üzere varimax döndürme tekniği kullanılarak faktör analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre ilk faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 23.3'ünü (8 madde), ikinci faktörün % 21.9'unu (9 madde), üçüncü faktörün ise % 20.2'sini (7 madde) açıklamakta olduğu bulunmuştur. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans % 65.4' dür. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri .92 bulunmuştur. Alt ölçekler için bulunan güvenirlik değerleri öğrenci katılımı alt boyutu için ve sınıf yönetimi alt boyutları için .83, öğretim stratejileri alt boyutu için .85 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada belirlenen faktör sayısının daha önce ölçekle ilgili yapılan çalışmalar ile benzeşik olması ve faktör yapısının farklılaşmaması nedeniyle ölçeğin mevcut hali ile kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptığı kademeyi, cinsiyetlerini ve zorbalığa uğrayıp uğramadığını belirlemek üzere bir bilgi toplama formu hazırlanmıştır. Bu formda zorbalığın tanımına ve bazı zorbalık örneklerine yer verilmiştir. Verilen zorbalık tanımında "zorbalığın fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik olarak kurbanı inciten üzen ve stres yaratan tekrarlı ve kasıtlı davranışlar" olduğu belirtilmiştir. Ancak öğretmenlerin tepkilerini etkileyebileceği düşünülerek zorba ve zorbalığa uğrayan arasındaki güç dengesizliğinden söz edilmemiştir. Ardından, "Öğretmenlik yaparken öğrencileriniz tarafından size karşı sergilenen zorba davranışlara uğradınız mı?" sorusuna yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 540 öğretmenin %40.9'u (n = 221) öğrencileri tarafından sergilenen zorba davranışlara uğradığını, % 59.1'i ise bu tür davranışlara uğramadıklarını belirtmişlerdir (n = 319). Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden %43'ünün orta, %32.2'sinin yüksek, %24.8'inin ise düşük düzeyde puanlar aldıkları görülmektedir. Zorbalığa uğramış öğretmenlerin %35.7'si öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden düşük, %54.8'i orta, %9.5'i ise yüksek puan almışlardır. Zorbalığa uğramamış öğretmenlerin ise %48'inin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar yüksektir. Bu gruptaki öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların %17.2'si düşük ve %34.8'i orta düzeydedir. Öğrencileri tarafından zorbalığa uğramış öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden orta ve düşük düzeyde puan aldıkları, çok azının ise yüksek öğretmen öz-yeterliğine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden düşük ve orta düzeylerde puan alan zorbalığa uğramamış öğretmenlerin frekans ve yüzdeleri zorbalığa uğramış olanlardan daha azdır. Ancak, zorbalığa uğramamış öğretmenlerin büyük bir kısmının öğretmen öz-yeterlik puanlarının yüksek olduğu gözlenmektedir.

Tablo 1. Zorbalığa Uğrama Durumuna Göre Öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlik Puanlarının Dağılımı

	Düşük (24-88 puan)		Orta (89-153 puan)		Yüksek (154-216 puan)		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Zorbalığa uğramış öğretmenler	79	35.7	121	54.8	21	9.5	221	40.9
Zorbalığa uğramamış öğretmenler	55	17.2	111	34.8	153	48	319	59.1
Toplam	134	24.8	232	43	174	32.2	540	100

Gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test edebilmek için önce dağılımın normallik varsayımına uygun olup olmadığı Kolmogroff Smirnov testi ile sınanmıştır. Kolmogroff Smirnov testinin null hipotezi dağılımın normal olduğunu belirtir. Bu nedenle p değerinin belirlenen anlamlılık düzeyinden küçük çıkması durumunda null hipotezin reddedilmesi gerekir. Bu araştırmadan elde edilen veriler ile yapılan analiz sonuçları (z = 2.285; p<.05) dağılımın normal olmadığını göstermektedir.

Tablo 2. Dağılımın Normalliğini Belirlemek İçin Yapılan Kolmogroff Smirnov Testi Sonuçları

	Öğretmen Öz-yeterlik puanları
n	540
K-Smirnov Z	2.285
Ortalama	130.3
Standart sapma	40.4
P	.000*

*P < .05

Dağılım normal olmadığı için zorbalığa uğramış ve uğramamış öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden ve ölçeğinin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki karşılaştırma parametrik olmayan bir test olan Mann-Whitney U Testi ile yapılmıştır. Bu test parametrik testlerin kullanılmadığı durumlarda bağımsız iki örneğin aynı ortancalı evrenden alınmış rastgele örnekler olup olmadığını test etmek için kullanılır. Tablo 3'de analiz sonuçları özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlik Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

	n	Sıra ortalaması	U	p
Zorbalığa uğramış öğretmenler	319	338.8		
Zorbalığa uğramamış öğretmenler	221	171.9	13462.5	.000*
Toplam	540			

*P < .05

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden almış oldukları puanlar karşılaştırıldığında zorbalığa uğramamış grup lehine istatistiksel açıdan ($U=13462.5$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu analizin ardından, öğrencileri tarafından sergilenen zorba davranışlara uğramış ve uğramamış öğretmenler öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin üç alt boyutundan almış oldukları puanlar açısından karşılaştırılmış ve Tablo 4'te özetlenen sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Alt Boyutlar		n	Sıra Ortalaması	U	p
Öğrenci katılımı	Zorbalığa uğramış öğretmenler	319	348.3	10425.5	.000*
	Zorbalığa uğramamış öğretmenler	221	158.2		
Öğretim stratejileri	Zorbalığa uğramış öğretmenler	319	320.4	19335.5	.000*
	Zorbalığa uğramamış öğretmenler	221	198.5		
Sınıf yönetimi	Zorbalığa uğramış öğretmenler	319	334.4	14870	.000*
	Zorbalığa uğramamış öğretmenler	221	178.3		

*P < .05

Tabloda görüldüğü gibi, zorbalığa uğrama değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik ölçeğin öğrenci katılımı ($U=10425.5$; $p<0.05$), öğretim stratejileri ($U=19335.5$; $p<0.05$) ve sınıf yönetimi ($U=14870$; $p<0.05$) alt boyutlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar üç alt boyutta zorbalığa uğramamış öğretmenlerin lehinedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İngiltere, Yeni Zelanda, Güney Afrika ve Amerika gibi farklı ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalar (Pervin ve Turner, 1998; Terry, 1998; Benefield, 2004; De Wet ve Jacobs, 2006; De Wet, 2010) okullarda öğretmelerin öğrencileri tarafından zorbalığa uğradıklarını ve bu sorunun önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de yapılan bu araştırmanın sonuçları da diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstererek öğrencileri tarafından zorbalığa uğramış öğretmenlerin azımsanamayacak oranda olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak öğrencileri tarafından zorbalığa uğramış ve uğramamış öğretmenler öğretmen öz-yeterliği açısından karşılaştırılmış ve iki grubun hem öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanlar hem de alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bir başka deyişle, öğrencileri tarafından zorbalığa uğramış öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları zorbalığa uğramamış öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarından anlamlı olarak düşük bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencileri tarafından sergilenen zorba davranışlara daha az maruz kaldığını söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencileri tarafından sergilenen zorba davranışlara uğramış olan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarından elde ettikleri puanların zorbalığa uğramamış öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ve zorbalığa uğramamış öğretmenlerin bu alt boyutlardaki öz-yeterlik inançları zorbalığa uğramış öğretmenlere göre daha yüksektir.

Mevcut araştırma bulguları ile zorbalığa uğramış öğretmenlerin öğretmen öz-yeterliği düşük olduğu için mi zorba davranışlarla karşılaştığını yoksa zorbalıkla karşılaşmasının sonucu olarak mı öz-yeterlik inançlarının düştüğünü söylemek mümkün değildir. Ancak sosyal bilişsel kuramın bir parçası olan öz-yeterlik inancı açısından her iki durumun da bu araştırma ile elde edilen sonuçları açıklamak için göz önünde bulundurulması gerektiği açıktır. Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin kendileri ile ilgili inançları kendi düşünce, duygu ve davranışlarını üzerinde kontrol kurmalarına olanak sağlar (Bandura, 1986). Buna paralel olarak, Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992) öğretmenin öğrencilerine öğretebileceğine ve onların performanslarını etkileyebileceğine güçlü bir şekilde inandığında (yüksek öğretmen öz-yeterlik inancı) öğrencilerin o öğretmenle olumsuz etkileşime daha az girdiğini ve istenmeyen davranışları daha az gösterdiğini belirtmektedirler. Bu

bağlamda, sahip oldukları düşük ya da yüksek öğretmen öz-yeterlik inancı öğretmenlerin öğrencileri tarafından sergilenen zorba davranışlarla karşılaşmadaki farklılıklarını açıklama önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan, öğrencileri tarafından sergilenen zorbalığa uğramış öğretmenlerin streslerinin arttığını, motivasyonlarının azaldığını, moral bozukluğu yaşadıklarını, beklentilerinin azaldığını ve mesleki becerilerini sorguladıklarını (Pervin ve Turner, 1998; Terry, 1998; Benefield, 2004; De Wet ve Jacobs, 2006; De Wet, 2010) belirten araştırmaların bulguları ise öğretmenlerin zorbalığa uğradıktan sonra da öğretmen öz-yeterlik inançlarının düzeyinde düşme olabileceğini işaret etmektedir. Nitekim Bandura (1997), başarılı deneyimlerin kişisel yeterlik inancını kuvvetlendireceğini, başarısızlıkla sonuçlanan deneyimlerin ise bireyin yeterlik inancına zarar vereceğini belirtmektedir. Benzer biçimde, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) öz-yeterlik inancı üzerindeki en güçlü etkinin öğretmenlerin öğretmeye ilişkin olumlu veya olumsuz deneyimlerinden kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Bu bağlamda, öğrencileri tarafından sergilenen zorba davranışlarla karşılaşmalarının sonucu olarak öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarında olumsuz yönde bir farklılık olabileceği düşünülmüştür.

Zorbalık ile ilgili çalışmaların bir kısmında (Conn, 2004; Kepenekçi ve Çınkır, 2003; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton ve Scheidt, 2001; Olweus, 1993; Olweus, 2003; Pişkin 2002), zorba ve kurban arasındaki güç dengesizliğinin olduğu ve güçlü olan zorbanın ondan daha az güçlü olan kurbanı baskı yaptığı belirtilmektedir. Bir yetişkin olması ve sınıfın liderliğini yapan bir profesyonel olması nedeniyle öğretmenlerin öğrencilerine göre güçsüzlüğünü açıklamak oldukça zor bir durumdur. Her ne kadar bu araştırma ile açıklanması mümkün olmasa da, elde edilen veriler araştırmacıya güç dengesizliği kavramı ile zorbalığa uğrayan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları arasında bir paralellik olabileceğini düşündürmüştür. Bu tartışmaya ışık tutmak için birçok araştırmacının gerçekleştirilmesine ihtiyaç vardır.

Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda öğrencileri tarafından zorbalığa uğramış ve uğramamış öğretmenlerin branşlarına (fen ve sosyal bilimler) ilişkin öz-yeterlik inançları veya kolektif öz-yeterlik inançları gibi farklı alanlardaki öz-yeterliklerinin incelenmesi yararlı olabilir. Hatta öğretmenlerin zorbalığa ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik ölçme araçları geliştirilebilir. Yeni araştırmalarda içedönük/dışadönüklük, atılganlık ve cinsiyet gibi öğretmene ait değişkenler ile sınıf mevcudu, risk grubundaki öğrencilerin sayıca çok olduğu okullar, okulların bulunduğu yerleşim yerleri gibi değişkenlerin de öğretmenlerin zorbalığa uğramaları üzerindeki etkileri ele alınabilir. Ayrıca, öğretmenlerin zorbalıkla baş etme ve önleme becerilerini geliştirmek üzere verilmesi gereken desteği ele alan çalışmalar sadece öğretmene değil, okulun bir bütün olarak bu konudaki gelişimine katkı sağlayacağı için daha öncelikli olarak yapılması gereken çalışmalar olarak nitelendirilebilir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin zorbalığa uğramaları açısından göz önünde bulundurulması gereken bir değişken olduğunu işaret etmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim programlarının öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını sağlama ve geliştirmeye yönelik düzenlemeleri içerecek şekilde gözden geçirilmesinin okullardaki zorba davranışları önleme çalışmalarına katkı sağlayacağı açıktır.

Kaynakça

- Ada, Ş. (2010). Analyzing peer bullying of 6th, 7th, and 8th grades primary school students from the aspect of different variables in Erzurum. *Education and Science*, 35, 15, 90-100.
- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Benefield, J. (2004). *Teachers—the new targets of schoolyard bullies*. 05 Mayıs 2011 tarihinde <http://www.ppta.org.nz/cms/imaginelibrary/100894.pdf>. adresinden erişildi.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions and plans. *Paper presented Annual Meeting of the American Educational Research Association*. 06 Aralık 2010 tarihinde <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy.pdf> adresinden erişildi.
- Carney, A.G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 64-382.
- Cemaloğlu, N. (2007). The relationship between organizational health and bullying that teachers experience in primary schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 31(2), 3-29.
- Champell, M., Casey, D., De la Cruz, C., Ferrel, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M., & Whitaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-64.
- Conn, K. (2004). *Bullying and Harassment: A legal guide for educators*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development, 104-203. Ekim 2008 tarihinde <http://site.ebrary.com/libuludag/Doc?id=10065774&ppg=115,19> adresinden erişildi.
- Cousins, J.B. & Walker, C.A. (2000). Predictor of educators' valuing of systemic inquiry in school. *Canadian Journal of Program Evaluation*, (Special Issue), 25-53.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*, 30, 189-201.
- De Wet, N. C., & Jacobs, L. (2006). Educator-targeted bullying: Fact or fallacy? *Acta Criminologica*, 19, 53-73.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Enochs L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*. 90(8), 694-706.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.

- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first year and former teachers on efficacy, ego development and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2):141-156.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in schools: A plea for measure of human rights. *Journal of Social Issues*, 62 (1), 63-79.
- Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans. 05 Mayıs 2010 tarihinde <http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy> adresinden erişildi.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, RN., & Bonanno, R.A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Science*, 8, 1-11.
- James, D.J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behavior in secondary schools: What roles do teacher play? *Child Abuse Review*, 17, 160-173.
- Kapıcı, E.G. (2004) İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 1-13.
- Kartal, H., & 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., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözü ile ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim öğrencileri arasında zorbalığın yaygınlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 207-217.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of students and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226.
- Kepenekçi, Y. & Çinkır, Ş. (2003), "Öğrenciler Arası Zorbalık", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 34, 236-253.
- Koç, Z. (2007). Çocuklar ve ergenlerde okul zorbalığının toplumsal nedenleri. *İlköğretimci Eğitimci Dergisi*, 12:32-37.
- Monks, C.P., & Smith, P.K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Mullet, J. H. (2006). The bully within us... as teachers. *Academic Exchange Quarterly*, 9 (22). 16 Haziran 2009 tarihinde <http://www.thefreelibrary.com/The+bully+within+us+...+as+teachers-a015556791> adresinden erişildi
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association* 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1992). *Bullying among schoolchildren: intervention and prevention*. In Peters, R. D. V., McMahon, R. J. & Quinsey, V. L. (eds) *Aggression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications, Newbury Park, pp.100-125.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school – What we know and what we can do?* Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school - Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7): 1171-1190.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.

- Pekel, N. (2004). *Akran zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care*, December, 4-10.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 531-562
- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: okul zorbalığı. 7. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. İnönü Üniversitesi, 11-13 Haziran, Malatya.
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35, 156, 175-189.
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2005), Zorba ve kurban lise öğrencilerinin utangaçlık, içedönüklük, dışadönüklük ve özsaygı değişkenleri bakımından incelenmesi", 8. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Marmara Üniversitesi, 21-23 Eylül, İstanbul.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self- perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Saracaloğlu, A. S., & Yenice, N. (2009). Investigating the Self-Efficacy Beliefs of Science and Elementary Teachers with Respect to Some Variables. *Journal of Theory and Practice in Education*. 5(2), 244-260.
- Sawyer, A.L., Bradshaw, C.P., & O'Brennan, L. M. (2008). Examining ethnic, gender, and developmental differences in the way children report being a victim of bullying on self-report measures. *Journal of Adolescence Health*, 43, 106-114.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi, 12. Baskı.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F., & Liefoghe A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119-1133.
- Stein, K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement. The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stevens, V., de Bourdeaudhuij, I, & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying interventions in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70:195-210.
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Türk Eğitim-Sen. (2009). *Öğretmenlerin gözüyle okullarda şiddet*. 25 Mayıs 2009 tarihinde: www.turkegitimsen.org.tr/modules.php?name=News&file=article&sid=1642 adresinden erişildi.
- Twemlow, S.W., Fonagey, P., Sacco, F., & Brethour, J.R. (2006). Teachers who bully students: a hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, 187-198.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

- Woolfolk Hoy, A. (2000). Educational psychology and teacher education. *Educational Psychologist*, 35,257-270
- Yaman, E., & Kocabaşoğlu, N. (2011). Zorbalığa farklı bir bakış: đrencilerin đretmenlerine zorbalık yaptığı bir dikey zorbalık araştırması. *İlkğretim Online*, 10(2), 653-666.
- Yang, S.J., Kim, J.M., Kim, S.W., Shin, I.S ., & Yoon, J.S. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45 (1), 69-77.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen z-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınılığında Eğitim Dergisi*. 5, (58).
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying. *Research in Education*, 69, 27-35.