

Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarındaki Zorbalıkla İlgili Değerlendirmeleri

The Evaluations of Pre-Service Teachers about Bullying in Practice Schools

Hülya KARTAL

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi,
hkartal@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada öğretmen adaylarının zorbalık konusundaki algıları incelenmiştir. Çalışma U.Ü.Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören 152 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Colorado Okul İklimi Surveyi kullanılmıştır. Bulgular öğretmen adaylarına göre en sık sözel zorbalığın yaşandığını, zorbalığı daha çok erkeklerin yaptığını, zorbalığın sınıfta daha sık yapıldığını, zorbalığa uğramaya en sık konuşma güçlüğü'nün neden olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların yarısından fazlası öğretmen müdahalelerini yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Bulgular öğretmen eğitiminde bu konuya yer verilmesi gereği vurgulanarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul zorbalığı, zorbalığın algılanması, öğretmen adayları

ABSTRACT

This research examined evaluations of pre-service teachers regarding school bullying. Total of 152 students in a teacher preparation program at Uludag University completed Colorado School Climate Survey. Analysis of the responses revealed that according to pre-service teachers the most frequent bullying type is verbal bullying. Bullies are boys more than girls. Bullying is done more frequently in the classes and speech problems are most important reason of victimization. More than half of the pre-service teachers perceived that intervention of teachers are efficient enough. These findings are discussed in terms of teacher education.

Key words: School bullying, perception of bullying, pre-service teachers

SUMMARY

Purpose: Bullying is the most prevalent form of violence (Orpinas & Horne, 2006). Different definitions of bullying have a consensus on two factors: repetition, and imbalance of power. So bullying is defined as repeated aggressive acts against someone who cannot easily defend themselves. The aim for this study was to examine pre-service teachers' evaluations about bullying in elementary schools according to the several variables and reveal descriptive information about the types and prevalence of bullying, where bullying occurs, where they feel safe, to whom they tell about bullying, the efficacy of teachers' interventions and their level of preparation in managing this problem.

Method: This was a descriptive research. The participants were total of 152 from the 4th. grade students of a classroom teacher preparation program at Uludag University, Faculty of Education who are attending to field experiment. They were completed a survey on bullying "Colorado School Climate Survey", which was developed as a part of a bully proofing program for schools by Garrity et al., (2000). The questionnaire was designed to measure several aspects of bullying. Several subscales were used in the questionnaire. The questionnaire was 3- point likert type. The alpha coefficient of the internal consistency of the questionnaire was $\alpha = .64$ for the six items about types and prevalence of bullying, $\alpha = .61$ for five items about safety perceptions of participants in school and $\alpha = .61$ for 17 items about reasons of victimization. An official permission was handled before the application. The questionnaires were given to the students in regular class hours. The application was realized by the researchers themselves in case the students asked some questions and needed some explanations frequently. The data related to the responses of the students were analyzed by using SPSS 11.0 to reveal the descriptive results such as frequencies.

Results: The analysis of the data was revealed that the according to pre-service teachers most frequent bullying type is verbal bullying (74,2%). Physical bullying takes the second order (72,0%). They reported that bullying incidences took place mostly in the classrooms (54,1%) and the playground and at the very least in the washroom. Bullying is mostly performed by boys in physical form (76,5%). The safest places are classrooms (37,9%). 53,3% of pre-service teachers said that students tell their bullying problems firstly to them. They declared reasons for victimization of students as in order “speech problems (%65,9)”, “physical weakness (%62,1)” and “ being over weighted (%53,8). 59,1% of pre-service teachers evaluated teachers’ interventions as efficient, but only 13,6% of them thought that they are informed about bullying problems.

Discussion and Conclusions: The intervention of the teachers is very important for the students. They need to know that the staff will intervene. Many schools believe that punishment and power will make students safe. Then it can be said that staff need to know when and how to intervene. That means they have to be trained for understanding and intervening bullying incidences. Then it has to be emphasized that teacher education programs need to put classes for teaching bullying intervention competencies to their students.

Giriş

Son yıllarda üzerinde çok konuşulmaya başlanan zorbalık 20. yüzyılda ortaya çıkmış bir problem değildir (Ross, 1996). Kuşaklar boyunca devam eden bu olgu ancak son çeyrek yüzyılda sosyal bilimlerin araştırma alanına girmiştir. Zorbalık incelikli biçimde tanımlanması gereken bir kavramdır. Zorbalık araştırmacılar tarafından genel olarak tekrarlı saldırgan davranışlar, asimetrik güç ilişkileri veya gücün sistematik olarak istismarı (Olweus, 1999) olarak tanımlansa da bu kavramla ilgili evrensel bir tanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte Borg (1999) zorbalığı kavramlaştırabilmek için şu özelliklerin varlığına dikkat çekilmesi gerektiğini savunmaktadır: kişiye yönelik olarak ve olumsuz sonuçlar elde etmek amacıyla yapılan davranışlar; bu davranışların görece uzun bir süre tekrarlanarak devam etmesi ve bu davranışların zorbaya göre daha zayıf

olan bir kurbanı yönelik olması. Bu anlamda ele alındığında, zorbalık şiddet veya saldırganlıkla eş anlamlı değildir. Aslında her ikisinin özel bir formudur (Harachi ve diğ., 1999). Batsche (1997) zorbalığın okullardaki şiddetin en yaygın biçimi olduğunu rapor etmiştir. Cohn ve Canter (2003) de zorbalığın toplumdaki en yaygın saldırgan davranış biçimi olduğunu, %15-30 arasındaki öğrencinin zorba veya kurban olarak yaşamını sürdürdüğünü söylemektedir (aktaran Bauman ve Del Rio, 2005).

Okullar, çocukların evlerinden sonra, kendilerini en çok güvende hissettiği yerler olmakla birlikte günümüzde, zorbalık olaylarının da en yoğun yaşandığı yerlerden biridir (Lumsden, 2002; Colvin ve diğ., 1998:302). Zorbalığın yaygınlığı dünyanın çeşitli ülkelerinde yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Hazler ve arkadaşlarının (1992) çalışması, Amerikan öğrencilerinin %90 gibi bir oranda zorbalıkla bağlantılı problemler yaşadığını göstermektedir. Çeşitli ülkelerdeki çalışmalar, öğrencilerin ortalama olarak %15'inin zorbalık olaylarında aktif olarak yer aldığını ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin hemen hepsi sıradan zorbalık olayları ile ara sıra karşılaşırken %10-20'si kronik hedef durumundadır. Nansel ve arkadaşları (2001:2094) 6-10. sınıf Amerikan gençlerinden %29,9 öğrencinin orta düzeyde veya sıklıkla zorbalıkla karşılaştığını bildirmiştir. Bu, 3,2 milyon öğrencinin orta veya ciddi düzeyde zorbalığa uğradığına işaret etmektedir.

Doğrudan ve dolaylı olarak gerçekleşen üç temel zorbalıktan söz edilmektedir: fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve toplumsal dışlama (Olweus, 1993'den aktaran Garrity ve Jens, 1997). İlk ikisi doğrudan ve açık saldırıları kapsar. Dışlama ise dolaylı bir davranış biçimidir ve kurbanın grup içindeki statüsünü ve diğerlerinin ona yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını olumsuz yönde değiştirir (Björkvist ve diğ., 1992). Bu tanıma benzer biçimde küsmeye, dedikodu yayma, sessiz kalma, telefon veya internet aracılığıyla rahatsız etme gibi davranışlar dolaylı saldırganlık olarak adlandırılmaktadır (Crick, 1995).

Zorbalık kurban ve zorbalar için ciddi problemlere yol açmaktadır. Kısa dönemde okul ikliminin bozulmasına ve öğrencilerin güvenli bir ortamda öğrenmesinin güçleşmesine yol açan zorbalık, uzun dönemde ise okuldan uzaklaşmaya, psiko-sosyal uyumun

bozulmasına, suç davranışlarına ve kurbanların kaygı, yalnızlık, depresyona yol açabilmektedir. Zorbalar da bu olumsuz sonuçlar için bağışıklık taşımazlar (Scarpaci, 2006).

Öğrencilerin davranış problemlerini çözme konusunda ilk akla gelen isim öğretmenlerdir. Zorbalık bu tür davranışlar içinde öğretmenin karşısına en sık çıkanlardan biridir. Bu ciddi probleme müdahale edilmesinde ve sonuçta önlenmesinde en etkili araçlar kuşkusuz öğretmenler olacaktır, çünkü zorbalık, zorba ve kurban arasında ancak öğretmen ve akranların da bulunduğu sosyal ekolojik bir bağlamda gerçekleşen bir etkileşimdir. Gene de şaşırtıcı biçimde öğretmenlerin bu konudaki tutumları araştırmalarda göz ardı edilmiştir. Oysa öğretmenlerin rolünün daha iyi anlaşılabilmesi için onların bu konudaki tutumlarının bilinmesi gerekir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konudaki tepkileri dikkatle incelenmeli ve rolleri vurgulanmalıdır. Öğretmen tepkilerinin hem zorbaların hem kurbanların hem de izleyenlerin gelecekteki davranışlarını etkilediği unutulmamalıdır. Huesmann ve Eron'a (1984) göre zorbanın kurbanıya yönelik davranışı başarılı olduğunda ve hiç tepki almadığında, bu durum zorba ve izleyenler için pekiştirme niteliği taşır. Bir başka ifadeyle her zorbalık vakasından hemen sonra ve tutarlı olumsuz sonuçlar ortaya çıkmadığı sürece zorbalık gelecekte de tekrarlanacak bir davranış olacaktır. Bununla birlikte öğretmen raporları zorbaların genellikle ceza almadığını ortaya koymaktadır ki bu da zorbalığın pekiştirildiği anlamına gelmektedir. Çok daha önemli bir araştırma bulgusu, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının zorbalık davranışı için model oluşturduklarını ortaya koymaktadır (Song ve Swearer, 2002'den aktaran Yoon ve Kerber, 2003).

İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Kuzey Avrupa ülkelerinde okul çalışanları yasal olarak zorbalık karşıtı politika ve programlar geliştirmek zorundadır. Kuşkusuz bu çabaların merkezinde yer alması beklenen kişi öğretmenlerdir. Kallestad ve Olweus (2003) herhangi bir zorbalık karşıtı programın başarısını belirleyen en önemli etkenin öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve ilgileri olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu konunun öneminden haberdar olması ve kendisini bu konuya yönlendirmesi okuldaki zorbalığı azaltacaktır (aktaran Bauman ve Del Rio, 2005).

Öğretmenlerin bu konudaki tutumları ile zorbalığın azaltılması arasındaki ilişki Bandura'nın (1993) öz-etkinlik (self efficacy) kuramı ile açıklanabilir. İnançlar davranışlarla ilintilidir (aktaran Beran, 2005). Öğrenciler üzerinde bir etkisi olacağına inanan öğretmenler zorbalıkla baş etmede çok daha başarılı davranış biçimleri sergilerler. Sınıf içi davranışların yönetimi konusunda kendilerini ne derece hazır hissettikleri ile ilgili bir soruya öğretmenlerin 3/4'ü profesyonel eğitimlerinden memnun olmadıklarını ifade ederek cevap vermişlerdir (Merrett ve Wheldall, 1993). Buna karşılık bir başka çalışmada öğretmen adayları, sınıf düzenini bozan davranışlarla başa çıkmayı öğrenmenin, eğitimlerinin çok önemli bir parçası olduğunu vurgulamışlardır (Clarke ve Kiselica, 1997).

Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına zorbalığa etkili biçimde müdahale etmeyi öğretmeden önce onların zorbalık hakkında ne düşündüklerini anlamak önemli görünmektedir. Boulton (1997) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zorbalığa yönelik olumsuz tutumları olduğunu, konuyla ilgili olduklarını belirtmelerine ve kendilerini sorumlu hissetmelerine karşın kendilerini yetkin hissetmediklerini rapor etmiştir. Bu konuda erkek ve kadın öğretmenlerin zorbalıkla ilgili farklı tutumlara sahip olduklarını ortaya koyan kimi bulgular vardır. Örneğin; Borg ve Falzon (1989) erkek öğretmenlerin zorbalığı kadınlara göre daha ciddi bir problem olarak değerlendirdiklerini öne sürmüştür. Buna karşın Boulton (1997) kadın öğretmenlerin erkeklerden daha olumsuz bir tutuma sahip olduklarını dile getirmiştir.

Siann, Callaghan ve diğerleri (1993) 20 öğretmenle görüşerek öğretmenlerin zorbalığı nasıl tanımladığını araştırmıştır. Bulgular öğretmenlerin zorbalığı öncelikle fiziksel zorbalık biçiminde algıladığını ancak bilişsel ve duygusal zorbalığın da yapıldığını dile getirmişlerdir. Boulton (1997) 138 öğretmenin ifadesine başvurarak öğretmenlerin zorbalığı, fiziksel ve sözel olarak veya kişiyi istemediği şeyleri yapmaya çalışmak olarak tanımladıklarını belirlemiştir. Bu öğretmenlerin %25'i tanımlarında isim takma, dedikodu yayma, dik dik bakarak korkutma, diğerinin sahip olduğu şeyleri alma konularından hiç söz etmemişlerdir. Bunların %50'si ise dışlamayı tanımlarına katmamıştır. Benzer bir bulgu Ramasut ve Papatheodorou (1994) tarafından

aktarılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenler toplumsal dışlamayı ciddi bir problem olarak bildirmemişlerdir. Boulton (1997) öğretmenlerin ¼'ünün isim takma, dışlama, alay etme, dedikodu yaymayı zorbalık olarak tanımlamadığını bildirmiştir. Tersine, öğretmenler fiziksel çatışmaların hepsini (zorbalık olmasa da) zorbalık olarak tanımlamaktadır. Craig ve diğerleri (2000)'nin 94 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin sosyal dışlamayı ciddiye almadığı, fiziksel ve sözel zorbalıkta olduğu gibi müdahaleye gerek görmediği ortaya konmuştur. Daha da ötesi bu öğretmenler dışlanan çocuğa empatik yaklaşmamakta ve sorunu kendisinin çözmesi gerektiğini düşünmektedir. Oysa dışlama davranışına öğretmenlerin müdahale etmemesi izleyiciler için bir mesaj niteliği taşımaktadır. Öğrenciler bu davranışın hoş görüldüğünü ve hatta onaylandığını düşünmekte; kurbanlar ise daha derinden etkilenmektedirler. Özetle öğretmenlerin zorbalık kavramları araştırmacıların kavramlarından çok daha dar kapsamlı görünmektedir.

Bunun yanı sıra zorbalığın tanımı ve müdahale yolları açısından öğretmen ve öğrenci raporları arasında fark vardır. Çocuklar sözel ve psikolojik zorbalığın fiziksel zorbalıktan yaygın olduğunu söylerken, çok az öğretmen fiziksel zorbalık dışındaki bu davranışları zorbalık olarak tanımlamaktadır (Hazler ve diğ., 2001). Pepler ve diğerlerine (1994) göre öğretmenlerin %85'i daima veya sık sık zorbalığı durdurmak üzere müdahale ettiğini bildirmektedir. Buna karşın öğrencilerin yalnızca %35'i öğretmenlerin zorbalığa tepki verdiğini söylemektedir. Houndoumadi ve Pateraki (2001)'nin Yunan okullarında yaptığı çalışmada, öğretmenlerin %70'i tüm zorbalık durumlarına müdahale ettiğini bildirirken, öğrenciler bu oranı %25 olarak vermektedir. Gözlem yoluyla yapılan bir çalışma öğretmenlerin sadece %18'inin zorbalık vakalarına müdahale ettiğini ortaya koymuştur (Limber, 2002). Hoover ve arkadaşları (1992:12) kurbanların %60'ının okulun zorbalığa verdiği tepkisini zayıf bulduğunu bildirmiştir. Craig ve Pepler (1997:54) öğretmenlerin, zorbalık vakalarının yalnızca %4'üne müdahale ettiğini dile getirmişlerdir. Doll ve diğerleri (2004) de benzer biçimde öğrencilerin zorbalığa uğradığında öncelikle ailesine söylediğini, çünkü öğretmenlerin zorbalığa etkin biçimde müdahale etmediklerini ifade etmişlerdir (aktaran Bauman &

Del Rio, 2005). Öğretmenler ve okul personeli ise zorbalığa müdahale etme güçlerini olduğundan fazla algılamaktadırlar (Hanish ve diğ., 2004'den aktaran Bauman ve Del Rio, 2005; Houndoumadi ve Pateraki, 2001). Öğretmen ve öğrenci raporlarındaki bu farklılıklar öğretmenlerin zorbalığı nasıl algıladığı sorusunu gündeme getirmektedir. Eğer öğretmenler zorbalığın öğrencileri nasıl etkilediğinden haberdar değilse ve zorbalığı ciddiye almıyorlarsa etkili olmayan tepkiler vereceklerdir. Yoon ve Kerber (2003) de çeşitli zorbalık senaryoları aracılığıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin durumu zorbalık olarak tanımlamadıklarında etkili müdahale planlamadıklarını ortaya koymuştur. Oysa güvenli ve olumlu bir okul çevresi oluşturabilmek için çocuklar zorbalığı öğretmenlerine bildirmek ve etkili bir müdahale beklemek zorundadırlar. Öğretmen de nasıl tutarlı ve etkili tepki vereceğini biliyorsa her şey yolunda gidecektir (Nicolaidis ve diğ., 2002).

Zorbalığa uğrayan ya da zorbalık yapan çocukların niteliklerini bilmek eğitimcilere kime nasıl müdahale edecekleri konusunda yardım edecektir. Artık günümüzde öğrencilerin kişilik özelliklerinin yanı sıra araştırmacılar arkadaş ve aile gibi diğer riskli etkenler üzerinde durmaya başlamışlardır. Örneğin, Beran (2004) öğrencinin az arkadaşı varsa, kaygılıysa, aile içi çatışmaları fazlaysa, ailede ilgi azsa ve ailenin kontrolü fazlaysa zorbalığa uğrama olasılığının daha yüksek olduğunu bildirmiştir (aktaran Beran, 2005). Bunların yanı sıra öfke, düşük empati düzeyi ve depresyon, zorbalıkla ilgili kişilerde çok sık rapor edilmektedir.

Zorbalığa etkili müdahale etme konusunda gerçekleştirilmesi gereken eğitimin hedef kitlesi olan öğretmen adaylarının bu konudaki inanç ve tutumları ile ilgili çok az çalışma vardır (Craig ve diğ., 2000). Bir araştırmada öğretmen adayları zorbalığı, tanıma, önleme ve müdahale etme konularında kendilerini hazır hissetmediklerini bildirmişler ve sınıftaki yanlış davranışlarla başa çıkmak için kendilerine bilgi ve beceri öğretilmediğini belirtmişlerdir (Kandakai ve King, 2002). İngiltere'de de benzer sonuçlar alınmıştır. İngiltere'de Nicolaidis ve arkadaşları (2002)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının, öğrencilerin zorbalığa uğramalarının yaşla azaldığını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu adayların kız ve erkeklerin zorba olma olasılıklarının

eşit olduğunu düşündüğü, zorbalarda benlik saygılarının düşük ve sosyal becerilerinin yetersiz olduğuna inandıkları rapor edilmiştir. Adaylar ayrıca zorbalığı azaltmada önemli bir role sahip olacaklarını düşündükleri bildirmişlerdir.

Bauman ve Del Rio (2005), A.B.D’de Nicolaides ve arkadaşlarının (2002) çalışmasının tekrarını 82 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiş ve sonuçlar, öğretmen adaylarının net bir zorbalık tanımı ve anlayışının olmadığını göstermiştir. Çalışmaya katılan adayların hiçbiri kurbanın bu davranışı hak ettiğini düşünmemekle birlikte zorbalık problemlerini çözme konusunda ise kendilerini yeterli hissetmemektedir. Bu çalışma A.B.D. ve İngiltere’de öğretmen adaylarının benzer tutum, bilgi ve inanca sahip olduklarını ortaya koymuştur. Her iki örneklem grubunun zorbalık oranlarını tahminleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının hepsi zorbanın en temel özelliklerinden birinin kendine güven eksikliği olduğunu ve sosyal becerilerinin düşük olduğunu düşünmektedir. Oysa gerçekte ilişkisel zorbalıkta dedikodu yayan ve toplumsal dışlama gerçekleştiren zorbalarda sosyal becerileri çok gelişmiş olabilmektedir (Sampson, 2002’den aktaran Bauman ve Del Rio, 2005). Katılımcılar zorbalarda popüler olduğunu söylemiş ve bu da araştırmalar tarafından doğrulanmıştır (Limber, 2002). Gerçekten de arkadaşlarını etkileme isteği zorbalığı başlatmaya neden olabilmektedir. Her iki örneklem grubu da kurbanların fiziksel olarak yetersiz olduğuna inanmaktadır. Araştırmalar bu düşünceyi de desteklemektedir. Zorbalarda ailelerinde daha çok fiziksel ceza aldıkları yönündeki bulgular öğretmen adayları tarafından da kabul edilmiştir. Erkek kurbanların aileleri aşırı koruyucu bulunmuş, kadın kurbanların ailesinde ise iletişimin zayıf olduğu ve duyguların yeterince ifade edilmediği ortaya konmuştur. Beran (2005) 514 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada büyük çoğunluğunun zorbalığa yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu, %10’dan daha azının ise bu sorunla etkin biçimde başa çıkabileceğini hissettiğini bildirmiştir. Çalışma kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha yetersiz kabul etmelerine rağmen bu konuya daha büyük önem verdiklerini ve kendilerini daha sorumlu hissettiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu kız öğretmen adaylarının kurbanlarla daha iyi empati kurmakta olabileceği ve bu nedenle konunun önemini kavrayabilecekleri biçiminde yorumlanmıştır. İkinci sınıf

öğrencileri ise kendilerini birinci sınıf öğrencilerinden daha iyi hazırlanmış olarak algılamaktadır. Aynı çalışmada adayların %76'sı zorbalığın fiziksel ve psikolojik olduğunu söylerken, %39'u kasıtlı davranma konusuna dikkat çekmiş, sadece %6'sı zorbalığın tekrarlı bir davranış olduğunu vurgulamış, %28'i de güçlerdeki dengesizlik üzerinde durmuştur.

Zorbalığın birçok türü okulda öğrenilir (Kasen ve diğ., 2004'den aktaran Bauman ve del Rio, 2005). Bu nedenle öğretmenler temel görevlerini, öğretme olarak tanımlamaktan bir an önce vazgeçerek bu konuda eğitilmelidir. Kuşkusuz bu eğitim en etkili biçimde öğretmen adaylarına yönelik olarak başlamalıdır. Çocuklar arasında yaşanan çatışmalarda öğretmen öğrencilerin ikisine aynı anda arabuluculuk yapabilir. Oysa zorbalıkta tarafların birisi güçsüzdür ve korunmak zorundadır. Bu nedenle müdahale kurban ve zorba için ayrı olmalıdır. Ancak öğretmen adayları bu konuyu göz ardı etmektedir. Şu halde eğitim bu noktadan başlamalıdır. Öğretmenler saldırgan davranışlara duyarlı olmalı ve bu tür davranışlara etkili müdahale yollarını öğrenmelidir. Mesleğinin inceliklerini kavradıkça öğretmen adaylarının zorbalık olgusunun karmaşıklığını ve karmaşık çözüm yollarını öğrenmesi beklenmektedir. Zorbalık okul iklimini olumsuz yönde etkiler ve bu durum öğrenmeyi de etkiler. Kendini güvende hissetmeyen öğrenci öğrenemez. Öğretmen adayları bu mesleğe bilgi ve bu konunun ciddiyetine yönelik bir anlayışla donanmış olarak başlamalıdır (Bauman ve del Rio, 2005). Bu çalışmanın problemini öğretmen adaylarının zorbalık konusundaki algılarını incelemek oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

Öğretmen adaylarına göre:

- 1- İlköğretim okullarında görülen zorbalık türleri ve sıklığı nedir?
- 2- Zorbalığı yapanlar kimlerdir?
- 3- Zorbalık türüyle bağlantılı olarak okulda zorbalık nerede yapılmaktadır?
- 4- Öğrencilerin okul ve yakın çevresini ne derece güvenli görmektedir?
- 5- Öğrenciler zorbalığı kimlere anlatmaktadır?
- 6- Öğrenciler hangi nedenlerle zorbalığa uğramaktadır?

7- Zorbalığa yönelik öğretmen müdahalelerinin yeterlik düzeyleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modeline dayanmaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998:77). Araştırma, 2006–2007 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 152 öğretmen aday ve veri toplama aracı olarak kullanılan Colorado Okul İklimi Surveyi (2000) Bilgi Formu ile sınırlıdır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2006–2007 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 83'ü kız (%54,6) ve 69'u erkek (%45,4) olmak üzere 152 öğretmen aday oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada zorbalığa yönelik davranışların sıklığını belirlemeye ilişkin ifadeleri içeren Colorado Okul İklimi Surveyi'nin (Garrity ve diğ., 2000) (Colorado School Climate Survey) Türkçeleştirilmiş ve sadeleştirilmiş formu kullanılmıştır. Bilgi formu, öğrenci, öğretmen ve velilerin ifadesiyle zorbalık türleri, zorbalığı yapanların kim(ler) olduğu, kurbanın zorbalığa uğradığı yerler, kurbanın zorbalığı anlattığı kişiler, seyirciye göre zorbalık türleri, seyircinin zorbalığa karşı yaptıkları, okul ve yakın çevresine ilişkin tarafların güven algıları, okul iklimi hakkındaki görüşleri ve zorbalıkla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gittikleri ilköğretim okullarında son bir ay boyunca karşılaştıkları zorbalık türleri, zorbalığı yapanların kim(ler) olduğu, zorbalığın yapıldığı yerler ve anlatıldığı kişiler ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Zorbalık türlerine

ilişkin her bir maddenin uygulanma sıklığı, “asla (1), haftada bir defada az (2), haftada bir defa (3), haftada 2-4 defa (4) ve haftada 5 defa veya fazla (5)” olmak üzere beşli Likert tipi derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Bulguların değerlendirilmesinde haftadan bir defadan daha az ve haftada bir defa ifadeleri “*bazen*”, haftada 2-4 defa ve haftada 5 defa veya fazla ifadeleri ise “*sık sık*” olarak nitelendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, zorbalığa ilişkin maddeleri, uygulamadan önceki son bir ayda gördüklerine göre yanıtlamışlardır. Bu maddeler “Geçen ay boyunca çocuk/lar bir başka çocuk/lara vurdu, itti veya tekmeledi. Geçen ay boyunca çocuk/lar diğer çocuk/lara kötü sözler söyledi, alay etti veya isim taktı” ve benzeri şekilde ifade edilmiştir. Katılımcıların zorbalık türlerini içeren 6 maddeye ilişkin görüşleri için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .64; okul alanlarının güvenliğine yönelik 5 maddeye ilişkin görüşleri için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .61 olarak belirlenmiştir. Yazınlıkta bazı araştırmacıların sunduğu gibi güvenliliğin en azından test ve test uygulananların her ikisinin bir fonksiyonu olduğu dikkate alındığında, mevcut araştırma grubundan elde edilen güvenilirlik katsayısı .70’in altındadır. Güvenirlik araştırmacılar tarafından bir testin değil, o testin belirli bir gruba uygulanmasından elde edilmiş ölçümlerin bir özelliği olarak tanımlanmaktadır (Bademci, 2004; 2005a’dan aktaran Bademci, 2006) ve ölçüm güvenirliliği de örneklemden örnekleme değişmektedir (Capraro ve Capraro, 2002’dean aktaran Bademci, 2006). Aynı bilgi formunun daha önce kullanıldığı araştırmalardan Kartal ve Bilgin (2008)’in 355 (4 ve 5. sınıf) ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada zorbalık türlerini içeren altı maddeye ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .81; Kartal (2008)’in 538 (4-8. sınıf) ilköğretim öğrencisiyle yaptığı çalışmada .70 ve Kartal ve Bilgin (2007)’in “*İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bir Zorbalık Karşıtı Program Uygulaması: Okulu Zorbalıktan Arındırma Programı*” adlı araştırmada program öncesinde .61, program sonrasında ise .76 olarak belirlenmiştir. Bu durumda mevcut araştırma grubunun zorbalığın türlerine ilişkin 6 maddeye yönelik görüşlerinden elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .70’in altında olması araştırma grubunun bir karakteristiği olarak değerlendirilebilir. Önceki araştırmalarda hem zorbalık karşıtı program kapsamında katılımcılara uygulanan testte program öncesi (.61) ve program sonrasında (.76) elde

edilen değerler dikkate alındığında, hem de diğer gruplardan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda güvenilirliğin bir testin değil o testi alan belirli bir gruba uygulanarak elde edilmiş ölçümlerin bir özelliği (Bademci, 2004; 2005a; Capraro ve Capraro, 2002'den aktaran Bademci, 2006) olduğu düşünülebilir. Bu durumda Cronbach Alfa değerinin .70'in altında olmasında ayrıca grupların zorbalık, türleri, etkileri, başa çıkma stratejilerini içeren bir program uygulamasında yer alıp almamalarının da bir etken olabileceği söylenebilir. Katılımcılara ayrıca Mongold (2006:60)'un "*Ortaokullarda Zorbalık Davranışı: Aile İlişkileri, Sınıf Düzeyi, Cinsiyet ile Zorbalığa Uğramanın Öz-Saygı Üzerine Etkileri ve Zorbalığa Yönelik Tutumlar*", konulu yüksek lisans tezinde kullandığı "Size göre çocuklar hangi neden/lerle zorbalığa uğrarlar?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru için "Aşırı kilolu olma, aşırı zayıf olma, konuşma problemi, vücudundaki bir yara/kaza izi, bedensel olarak güçsüz görünme, hastalık veya engelli olma, engelli bir aile üyesinin olması, aşırı uzun olma, aşırı kısa olma, giyimi nedeniyle, sınıfta yeni olma, arkadaşlarından ötürü, arkadaşının olmaması, ailesinden ötürü, kardeşlerinden ötürü, ailesinin fakir olması ve sosyal becerilerinin yetersizliği" maddeleri verilmiştir. Katılımcıların zorbalığa uğrama nedenlerini içeren 17 maddeye ilişkin görüşleri için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .61 olarak belirlenmiştir. Son olarak katılımcıların "Zorbalığa yönelik öğretmen müdahaleleri"ne ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

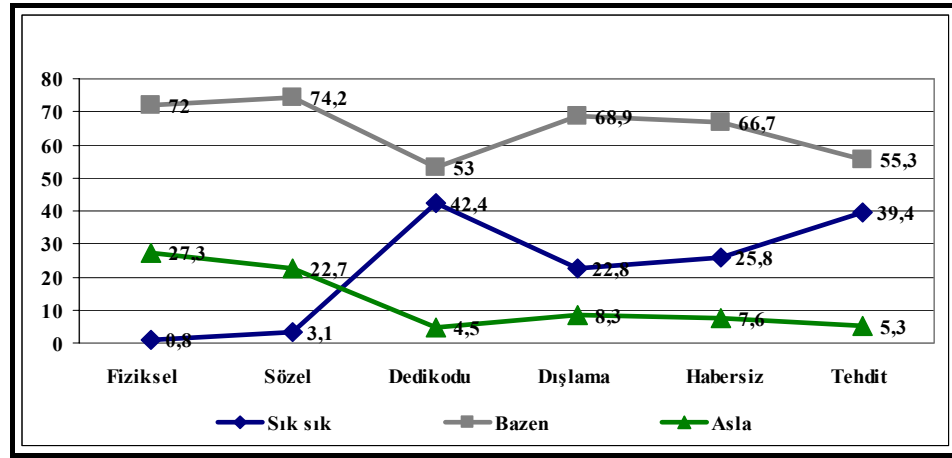
Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama için Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden araştırma yapma izni alınmıştır. Uygulama, 2006–2007 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılı son haftasında (14-18 Mayıs), adalara sınıflarında araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Öğretmen adayları, uygulamanın başında araştırma konusu hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmen adaylarından yalnızca cinsiyetlerini belirtmesi istenmiştir, adaylar isimlerini belirtmemişlerdir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri için Sosyal Bilimler için İstatistik Programı 11.0 kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde zorbalık türleri ve sıklıkları, zorbalığı yapanların kim(ler) olduğu, kurbanın zorbalığa uğradığı yerler ve kurbanın zorbalığı anlattığı kişiler, çocukların zorbalığa uğrama nedenleri, zorbalığa yönelik öğretmen müdahaleleri, adayların zorbalık hakkında bilgilendirilmeleri ve zorbalığa karşı öğretmenlerin yaptıkları müdahalelere ilişkin öğretmen adaylarının raporlarının analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1- Zorbalık Türleri ve Sıklığına İlişkin Bulgular

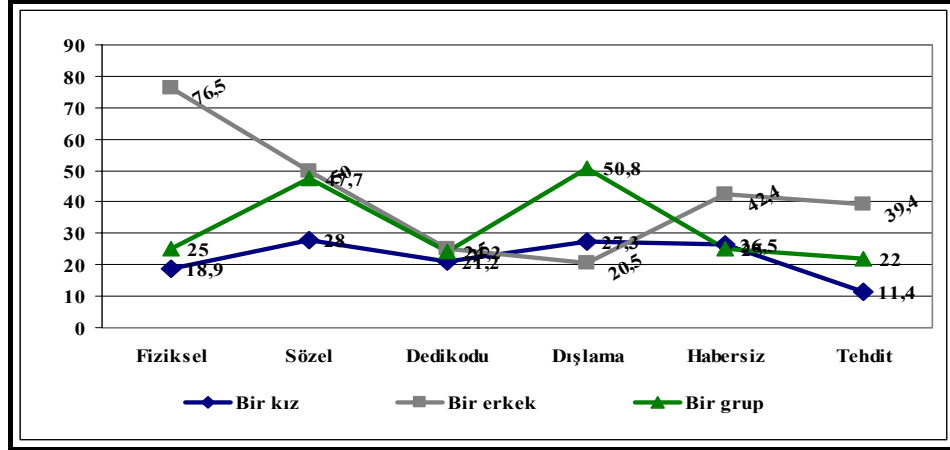


Grafik 1. Öğretmen Adaylarının Raporlarına göre İlköğretim Okullarında Görülen Zorbalık Türleri ve Sıklıkları

Grafik-1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık türleri ve sıklığına ilişkin raporlarından elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğrencileri arasında en sıklıkla yaşanan zorbalık türlerinin birbirlerine çok yakın oranlarla sözel ve fiziksel zorbalık olduğu, bu türdeki zorbalık davranışlarının öğretmen adaylarının $\frac{3}{4}$ 'ü tarafından bazen gerçekleştiğinin bildirildiği görülmektedir. Gruptan dışlama ve eşyasını izinsiz alma şeklindeki zorbalık davranışlarının bazen gerçekleştiğini bildiren adayların oranının oldukça yüksek olduğu (%68,9 - %66,7); öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun (%94,7-95,6) ilköğretim öğrencilerinin

birbirlerini bazen veya sık sık tehdit ettiklerini ve birbirleri hakkında dedikodu yaptıklarını rapor ettikleri görülmektedir.

2- Zorbalığı Yapan/lara ilişkin Bulgular

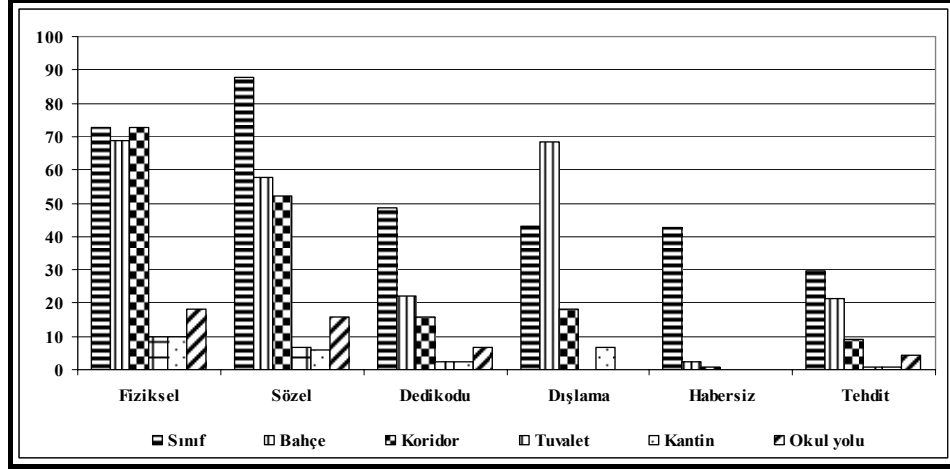


Grafik 2. Öğretmen Adaylarının Raporlarına göre Zorbalığı Yapanlar

Öğretmen adaylarının zorbalığı yapan/lara ilişkin raporlarını gösteren Grafik-2 incelendiğinde, zorbalığı yapanlara ilişkin bulgular arasında dışlama türündeki zorbalık dışında diğer zorbalık türlerinin tamamında bu davranışları yapanların sıklıkla *erkek öğrencilerin* olduğunun belirtildiği ve fiziksel zorbalığı yapan erkeklerin yüzdesinin (%76,5) dikkat çektiği görülmektedir. Adaylar, isim takma, kötü sözler söyleme veya alay etme gibi davranışları içeren *sözel zorbalığın* en sıklıkla erkek öğrenciler (%50,0) ve bir grup (%47,7) tarafından yapıldığını bildirmiştir. Çocukların yaptıkları şeylerde diğer çocuk/ları aralarına almaması olarak görülen *gruptan dışlama* davranışlarının en sıklıkla (%50,8) bir grup tarafından yapıldığı bildirilmiştir. Arkadaşlarının *eşyasını habersiz alma* ve öğrencilerin diğerlerini herhangi bir şeyle (canını acıtmak veya eşyasını almak) *tehdit etme* davranışlarının da yine en sıklıkla erkek öğrenciler (%42,4-%39,4) tarafından yapıldığı rapor edilmiştir. *Dedikodu yapma* davranışlarına ilişkin sıklıkların (bir erkek:%25,0; bir grup:%24,2; bir kız:%21,2) ise zorbalık davranışlarında yer alan taraflar açısından birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Zorbalık türlerinin tamamında *en düşük oranda kız öğrencilerin* yer aldığı görülmektedir.

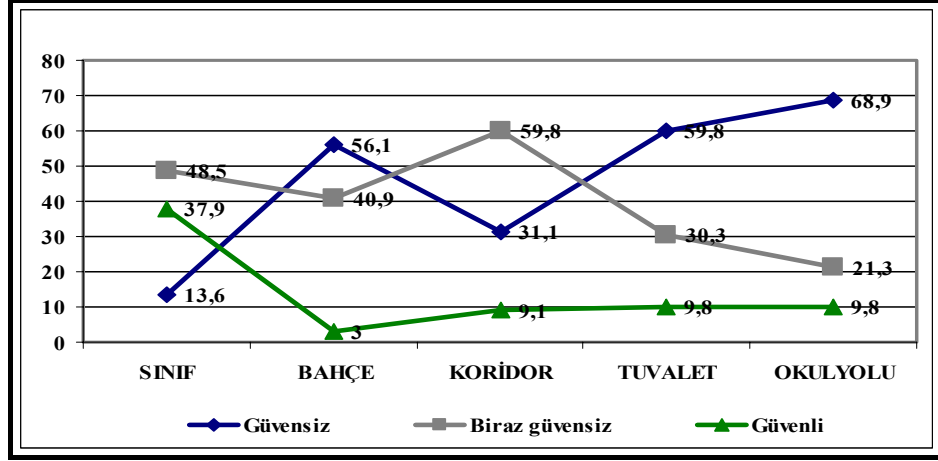
3-Zorbalığın Yapıldığı Yerlere İlişkin Bulgular



Grafik 3. Öğretmen Adaylarının Raporlarına göre Zorbalık Türüne göre Zorbalığın Yapıldığı Yerler

Öğretmen adaylarının hangi zorbalık türünün hangi alanda yaşandığına dair raporlarını gösteren Grafik-3 incelendiğinde, gruptan dışlama türündeki zorbalığın dışındaki tüm zorbalık türlerinin *en sıklıkla sınıfta* yaşandığı görülmektedir. Sınıftan sonra zorbalığın *en sıklıkla* okul bahçesi ve koridorlarında görüldüğü belirlenmiştir. Fiziksel zorbalığın sınıf (%72,7), okul bahçesi (%68,9) ve koridorlarda (%72,7) birbirine yakın sıklıkla gerçekleştiği görülmektedir. Gruptan dışlama davranışlarının *en sıklıkla* (%68,2) bahçede yaşandığı belirlenmiştir. Zorbalığın *en az sıklıkla* okul tuvaletleri ve kantininde görüldüğü anlaşılmaktadır.

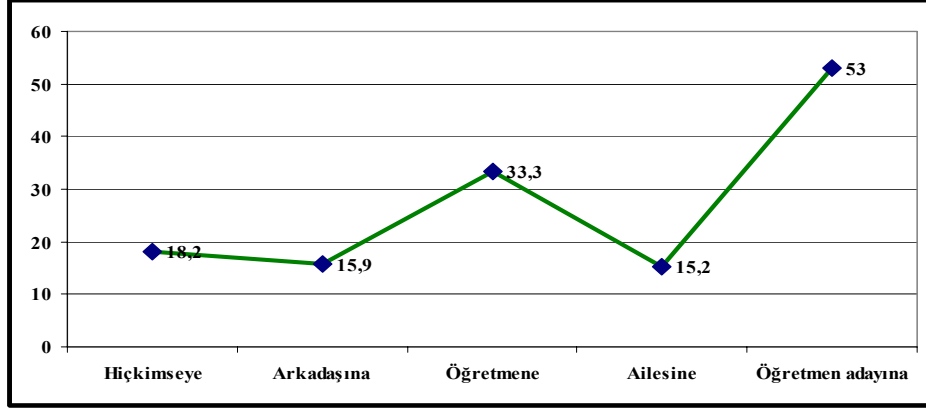
4- Okul ve Yakın Çevresinin Güvenliğine ilişkin Bulgular



Grafik 4. Öğretmen Adaylarının Okul ve Yakın Çevresine ilişkin Güven Algıları

Öğretmen adaylarının okul alanları ve yakın çevresinin güvenliğine ilişkin raporlarının yer aldığı Grafik 4 incelendiğinde, adaylara göre en güvenli görülen alanların arasında ilk sırada %37,9 ile sınıflar yer alırken, okul bahçesinin ise %3 ile en düşük düzeyde güvenli olarak rapor edildiği görülmektedir. Adayların yaklaşık olarak *yalnızca %10'u* koridorları, tuvaletleri ve okul yolunu *güvenli bulduğunu* belirtmiştir. Okul yolunun %68,9 ile en güvensiz alan olarak görüldüğü, bu alanı ikinci sırada yine oldukça yüksek bir oranla (%59,8) koridor ve tuvaletlerin izlediği, üçüncü sırada %56,1 ile okul bahçesinin yer aldığı ve adayların yaklaşık olarak yarısının sınıfları güvensiz alanlar olarak (%48,5) gördüğü belirtilmiştir.

5- Zorbalığın Anlatıldığı Kişilere İlişkin Bulgular



Grafik 5. Öğretmen Adaylarının Raporlarına göre Zorbalığın Anlatıldığı Kişiler

Öğretmen adaylarının, zorbalığa uğrayan öğrencilerin bu durumu kim/lere anlattığına ilişkin görüşlerinin yer aldığı Grafik 5 incelendiğinde, adaylara göre öğrencilerin en yüksek düzeyde (%53) zorbalığa uğradığını öğretmen adaylarına anlattığı, ikinci sırada %33,3 ile öğretmenlerine, üçüncü sırada ise %15,9 ile bir arkadaşına anlattığını rapor ettiği görülmektedir. Adaylar, en düşük %15,2 ile öğrencilerin zorbalığa uğradığını ailelerine anlattığını rapor etmiştir. Ayrıca adayların %18,2'si öğrencilerin zorbalığa uğradığını *hiç kimseye anlatmadığını* düşündüğünü bildirmiştir.

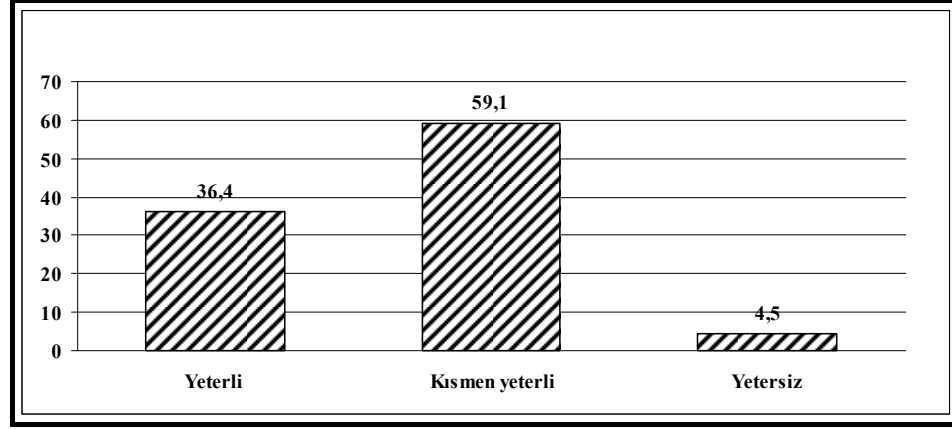
6- Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo-1 Öğretmen Adaylarının Raporlarına göre Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Nedenleri

Zorbalığa uğrama nedenleri	%	Zorbalığa uğrama nedenleri	%
Konuşma probleminden dolayı	65,9	Hastalık veya engelli olmasından dolayı	37,9
Bedensel olarak güçsüz görüldüğünden	62,1	Aşırı zayıf olduğundan	31,8
Aşırı kilolu olma	55,8	Aşırı kısa olduğundan	31,8
Sınıfta yeni olduğundan	45,5	Arkadaşlarından dolayı	29,5
Sosyal becerilerinin yetersizliğinden dolayı	43,9	Ailesinden dolayı	22,7
Arkadaşı olmadığından	41,7	Diğer nedenlerle	16,7
Ailesi fakir olduğu için	39,4	Yara izi	15,2
Giyimi nedeniyle	37,9	Engelli bir aile üyesinin olması	10,6

Öğretmen adaylarının “çocuklar hangi neden/ler/le zorbalığa uğrar?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımını gösteren Tablo-1 incelendiğinde, adayların büyük çoğunluğunun (%65,9) ilk sırada “çocuğun konuşma probleminin olmasının”, ikinci sırada yine büyük çoğunluğunun (%62,1) “zorbalığa uğrayan çocuğun bedensel olarak güçsüz görünmesinin”, üçüncü sırada adayların yarısından biraz fazlasının (%53,8) “çocuğun aşırı kilolu olmasının” zorbalığa uğramasına neden olduğunu rapor ettiği görülmektedir. Bu nedenleri “öğrencinin sınıfta yeni olması” (%45,5), “sosyal becerilerinin yetersiz olması” (%43,9) “arkadaşının olmaması” (%41,7), “ailesinin fakir olması” (%39,4), “giyiminden ötürü” (%37,9), “aşırı zayıf olması” (%31,9), “aşırı kısa olması” (%31,9) şeklinde ifadeler izlemektedir.

7- Zorbalığa Yönelik Öğretmen Müdahalelerinin Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular



Grafik 7. Zorbalığa Karşı Yapılan Öğretmen Müdahalelerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Raporları

Öğretmen adaylarının %59,1'i zorbalığa karşı yapılan öğretmen müdahalelerinin kısmen yeterli, %36,4'ü de yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen müdahalelerini yetersiz bulanların oranı ise %4,5'dir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde bulgular sonuçlar bölümündeki sıra ile yorumlanmıştır.

1- Öğretmen adaylarının raporlarına göre ilköğretim okullarında görülen zorbalık türleri ve sıklığı ile ilgili bulgular, önceki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Richter, Palmay, & de Wet, 2000; Seals ve Young, 2003). Her iki cins için de en sık rastlanan zorbalık tipleri sözel zorbalıktır (alay etme ve isim takma). Bunu fiziksel zorbalık izlemektedir (vurma ve tekme atma) (Sharp & Smith, 1991; Hoover ve diğ., 1992). Borg (1999:148) Malta'da 1765 kız ve 2036 erkek ilköğretim öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada en sık görülen zorbalık biçiminin isim takma olarak sözel zorbalık olduğunu (erkeklerde %62, kızlarda %31,3), ikinci sırayı vurma biçiminde fiziksel zorbalığın aldığını (erkeklerde %44,4, kızlarda %24,1) bulmuştur. Bulgular

öğretmen adaylarının zorbalığın tipi ve sıklığını oldukça gerçekçi biçimde gözlediğini ortaya koymaktadır.

2-Öğretmen adaylarına göre zorbalığı yapanlarla ilgili bulgular arasında dikkat çekenler dışlama türündeki zorbalık dışında diğer zorbalık türlerinin tamamında erkek öğrencilerin daha sık rapor edilmesi ve fiziksel zorbalığı yapan erkeklerin oranının (%76,5) önemli ölçüde yüksek bulunması olmuştur. Bu bulgu diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı görünmektedir. Sözel zorbalık her iki cinsten de en sık rastlanan zorbalık biçimi olmasına karşın, Olweus (1991'den aktaran Pepler ve Craig, 2000) erkek çocukların fiziksel zorbalığı daha sık kullandığını ve zorbalık yaparken fiziksel araçlar kullandıklarını (taş atma gibi) gözleyerek rapor etmiştir. Kızlar ise zorbalığın dedikodu yayma, dışlama gibi daha dolaylı ve incelikli biçimlerini kullanmaktadır. Olweus'u destekler nitelikte pek çok araştırma bulgusu mevcuttur (Yates & Smith, 1989'dan aktaran Egbochuku, 2007; Whitney & Smith, 1993; Siann ve diğ., 1994). Farrington (1993'den aktaran Baldry ve Farrington, 1999), Rivers ve Smith (1994), Smith ve Sharp (1994'den akt. Baldry ve Farrington, 1999)'a göre ortalama olarak erkekler kızlardan daha fazla zorbalık yapsalar da kurban olma oranları aynı sıklığı göstermektedir. Farklı olan içinde buldukları zorbalık tipidir. Erkek çocuklar daha çok fiziksel zarar verme niyetiyle fiziksel zorbalık yaparlar. Oysa kızlar psikolojik zarar vermek amacıyla zorbalığı dolaylı yollarla gerçekleştirirler (Bjorkvist ve diğ., 1992). Bununla birlikte doğrudan sözel zorbalıkta cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3-Öğretmen adaylarına göre zorbalık en çok sınıfta, daha sonra sırasıyla bahçe, koridor, okul yolu, kantin ve tuvalette gerçekleşmektedir. 1970'li yılların sonuna kadar zorbalığın okul dışındaki alanlarda olduğuna dair bir kanı varken yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar zorbalığın sanılanın aksine çoğunlukla okul içinde ve okula gidiş dönüş yolunda olduğunu ortaya koymuştur (Rivers ve Smith, 1994; Wolke ve diğ., 2001). Whitney ve Smith (1993) tarafından rapor edilen bir çalışma bulgusu bu bulguları desteklemekte ve zorbalığın en çok sınıfta yapıldığını ortaya koymaktadır. Çocuklar aynı zamanda koridorlarda ve tuvaletlerde de önemli oranda

zorbalık bildirmişlerdir. Benzer sonuçlar İtalya'daki bir araştırmada da alınmış ve öğrencilerin yarıdan fazlası kendi sınıflarında zorbalığa uğradığını bildirmiştir (Genta ve diğ., 1996).

Okul içerisinde zorbalığın en çok bahçede olduğunu belirten bir çok araştırma sonucu da mevcuttur (Seals ve Young, 2003; Çinkır ve Karaman-Kepenekçi, 2003; Smith ve Shu, 2000; Wolke ve diğ., 2001; Buchanan ve Winzer, 2001). Bu çalışmalarda öğretmenlerin bahçede çoğunlukla bulunmadıkları, bulunsalar da zorbalığı görmedikleri öne sürülmektedir. Shellard (2002) zorbalığın, okullarda yetişkin denetiminin yeterli olmadığı yerlerde yaşandığını (koridor, giyinme odaları, tuvaletler, kantin ve otobüs durakları) bununla birlikte sınıfların da bu alanlar içinde yer aldığını ve zorbalık açısından güvenli olmadığını rapor etmektedir (aktaran Blazer, 2005). Pişkin (2006) 1150 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada sınıf, kantin ve bahçenin zorbalığın en sık yaşandığı yer olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırma bulgusu da zorbalığın en çok sınıfta gerçekleştiğine dikkat çekmekte bu da öğretmen denetiminin yetersizliği veya etkili bir müdahalenin olmadığını düşündürmektedir.

4- Öğretmen adaylarının güvenlik ile ilgili tepkileri, zorbalığın yapıldığı yerlere ilişkin tepkilerinden biraz daha farklılık göstermektedir. Sınıf, adayların %37,9'u tarafından en güvenli yer olarak değerlendirilmiştir. Tuvalet ve okul yolu en güvensiz yerler olarak algılanmaktadır. Bulgular sınıfların, zorbalığın sıklıkla yaşandığı yerler olmasına karşın okul yolundan ve okuldaki diğer yerlerden daha güvenli olarak algılandığına işaret etmektedir. Bunun nedeni sınıflarda öğretmenin varlığı ve denetiminin çok daha yoğun hissedilmesi olabilir. Beran ve Tutty (2002) sık sık zorbalık yaşasalar da eğer öğretmenin müdahale edeceğini düşünüyorsa öğrencilerin kendilerini güvende hissettiklerini söylemiştir. Adayların %68,9'u tarafından en güvensiz bulunan yerin tuvalet olması çok önemli bir bulgu olarak değerlendirilmelidir, çünkü cinsel zorbalık bu alanda yer alabilir. Bu nedenle bu bölgenin denetimi büyük önem taşımaktadır.

Okuldaki güvensiz bölgelerin tanımlanması çok önemlidir. Bu alanlarda yetişkin gözetimi zorbalığın azalmasında etkili olacaktır. Okuldaki öğrenciler ve tüm yetişkinler zorbalara nasıl etkili biçimde müdahale edecekleri konusunda eğitilmelidir. Küçük ve

büyük öğrencilerin bahçe gibi denetimin güç olduğu alanlarda birbirlerinden ayrılması (örneğin teneffüs saatlerinin farklı olması) küçüklerin kurban durumuna düşmekten korunması yönünde alınabilecek anlamlı bir önlem olarak kabul edilmektedir (Batsche ve Knoff, 1994).

5- Öğretmen adaylarının yarıdan biraz fazlası öğrencilerin zorbalığa uğradığını ilkin kendilerine söylediğini rapor etmiştir. İkinci sırayı öğretmenler, üçüncü sırayı ise arkadaşlar almaktadır. Bu konuda yapılmış çalışmalar bir bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin çoğunun zorbalığa uğradığını öncelikle öğretmenlerine anlatmadığı anlaşılmaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin etkili müdahale yollarını bilmemesi ve sorunu çözmek için ceza kullanma eğiliminde olmasıdır (Pepler ve diğ., 1994). Kepenekçi ve Çınkır (2006)'ın çalışmasında da öğrencilerin okuldaki yetişkinlerden yardım almadıkları bulunmuştur. Ancak pek çok araştırma bulgusuna göre öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin zorbalığa uğradığını ilkin kendilerine anlattıklarını düşünmektedir. Bu bulgu sosyal arzu edilirlilik doğrultusunda değerlendirilmelidir. Öğretmenler yeterince denetim yapmayan, yetersiz öğretmenler olarak değerlendirilmek istememektedir (Perry, Kusel ve Perry, 1988). Oysa öğrenci ifadeleri farklı görünmektedir. Örneğin Faulds (2001) 10 yaşındaki 900 öğrencinin %25'inin herhangi bir yetişkinden yardım almadığını bildirdiğini rapor etmiştir (Aktaran Walsh, 2005). Benzer şekilde Suderman, Jafe ve Schieck (1996) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun zorbalığa uğradığını herhangi bir yetişkine haber vermediği gibi uzun bir süre bu duruma karşı sessiz kaldığını bildirmiştir. Araştırmacılar, zorbalığa uğrayan öğrencilerin hem zorbadan korktuklarından veya çekindiklerinden hem de yetişkinlerin zorbalığın yapıldığı yerlerde (okul bahçesi, koridorlar, okula gidiş-dönüş yolu) kendilerini zorbaya karşı koruyamayacağını düşündükleri için durumlarını yetişkinlere bildirmediğini rapor etmişlerdir. Ayrıca Espelage ve Asidao (1999)'nun araştırmasına katılan ortaokul öğrencilerinin bazıları, zorbalığa karşı okul çalışanlarının yapabileceği çok az şey olduğuna inandıklarını rapor etmişlerdir. Aynı öğrenciler, öğretmenlerinin zorbalığı gördüklerini ancak önemsemediklerini de belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmaya katılan öğrencilerin de zorbalığa uğradığında öğretmenlerinin

onları zorbalığa karşı koruyamayacağını düşündüklerine işaret etmektedir. Espelage ve Asidao (1999), öğrencilerin bir zorbalık vakasını öğretmen veya yöneticiye bildirdiği zaman kendini güvende hissetme ihtiyacını da dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu güveni kazanmak ve öğrencilere yardım etmek okul personelinin gerçekleştirmesi gereken amaçtır ve böylece öğrenciler zorbalığı okuldaki yetişkinlere daha sık bildirmeye başlayacaklardır.

6- Öğretmen adayları çocukların sırasıyla “konuşma problemleri”; “bedensel olarak güçsüz görünmesi”, “aşırı kilolu olması”, “sınıfta yeni olması”, “sosyal becerilerinin yetersiz olması”, “arkadaş edinmemesi”, “ailesinin fakir olması”, “giyimi”, “aşırı zayıf olması” ve “aşırı kısa olması” nedeniyle zorbalıkla karşı karşıya kaldıklarını düşünmektedir. Bir çalışmada zorbalığa uğrayan erkek çocuklar buna neden olarak sırasıyla en yüksek oranda şu nedenleri göstermişlerdir: "karşı tarafa uyum göstermemek", "fiziksel olarak zayıf olmak", "kolay sinirlenmek", "arkadaşları yüzünden" ve "giydiği giysiler yüzünden". Bu beş madde kız öğrenciler tarafından ise şu şekilde sıralanmıştır: "uyum göstermemek" "yüz görünüşü" "kolay ağlamak/duygusal olmak", "aşırı kilolu olmak" ve "iyi notlar almak" (Hoover, Oliver ve Hazler, 1992). Hazler, Hoover ve Oliver (1992) bir başka çalışmada öğrencilere neden zorbalığa uğradıkları konusundaki düşüncelerini sormuşlar ve çeşitli cevaplar almışlardır. Bunlar arasında “favori olmak, grubun bir parçası olmamak, davranışları yüzünden, söyledikleri yüzünden, arkadaşları yüzünden, mensup olduğu din, fiziksel boyutları, akademik veya sosyal yetersizlikleri” bulunmaktadır. Ziegler ve Rosenstein-Manner (1991) öğrencilere (kendileri de dâhil olmak üzere) niçin diğerlerine zorbalık yapıldığını sormuşlardır. En sık verilen cevap “kendini güçlü hissetmek” iken ikinci sırayı “dikkat çekmek” almıştır (aktaran Beran ve Tutty, 2002). Bu bulgular dikkat çekicidir ve kuşkusuz öğretmenler için yol gösterici niteliktedir. Aile etkenine dikkat çeken araştırmalar incelendiğinde de zorbaların genellikle disiplin yöntemi olarak fiziksel cezanın kullanıldığı ailelerden geldiği, reddedici, düşmanlık dolu veya aşırı izin veren anne-babalara sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Floyd, 1985; Rigby, 1994'den aktaran Bidwell, 1996). Şu halde denilebilir ki zorbalar aslında evlerinde

kurban konumundadır (Floyd, 1985). Bu evlerde ayrıca mali ve sosyal sorunlar, evlilik problemleri, problemlili ilişkiler söz konusudur (Oliver, Oaks ve Hoover, 1994). Böylece kurbanların kontrolü dışında birçok neden zorbalığı güdülemektedir. Öte yandan aile değişkeni kurban olma durumunu da etkileyebilmektedir. Örneğin kimi kurbanlar aşırı korumacı ailelerde yetiştikleri için atilgan davranışlar gösteremez ve grup içinde çabucak güvensiz hissederek kaygı yaşamaya başlarlar (Sharp, 1993'den aktaran Bidwell, 1996).

7- Öğretmen adaylarının %59,1'i öğretmen müdahalelerinin kısmen yeterli, %36,4'ü de yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen müdahalelerini yetersiz bulanların oranı ise %4,5'dir. Buna karşılık Zindi (1994) öğrencilere, öğretmenlerinin zorbalık durumunda ne yaptığını sorduğunda %49'u hiç müdahale etmediğini, %33'ü ara sıra ve sadece %18'i ise daima müdahale ettiklerini söylemiştir. Öğretmenler ise öğrencilerden *üç kez daha fazla "daima müdahale ettiklerini"* rapor etmiştir.

Zorbalıkta öğretmenlerin uygun müdahalesi öğrenciler için son derece önemlidir. Oysa öğrenciler zorbalığa uğradıklarında genellikle bunu öğretmenleriyle paylaşmazlar, çünkü öğretmenler onlara problemlerini kendi başlarına çözmelerini söylerler, ya da duruma müdahale olarak ceza verir, güç kullanırlar. Böylece durumun daha da kötüleşmesine neden olurlar (Randel, 2007). Buchanan ve Winzer (2001)'in çalışma bulguları da öğrencilerin %89'unun öğretmenlerinin zorbalık vakalarını asla farketmediklerini veya ara sıra farkettiklerini ortaya koymaktadır. Gerçekte de iyi bir gözlem yapılmadığında özellikle de erkek çocuklar arasında yaşanan zorbalığı ayırmak güç olabilir. Ayrıca Beran (2005) 514 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada zorbalıkla başa çıkma konusunda, adayların kendilerine güvenlerinin oldukça düşük olduğunu saptamıştır. Beran bunun nedenini öğretmen adaylarının bu konuda herhangi bir şekilde eğitilmemesi olarak göstermektedir. Şu halde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu konuda eğitilmesi haberdarlıklarını arttıracak ve zorbalık vakalarını daha çabuk farketmelerini, böylelikle müdahale etmelerini sağlayacaktır.

Her ne kadar öğretmen ve yöneticiler, çocukların zorbalığa eğilimli olmasına neden olan bireysel ve ailevi faktörleri kontrol edemeseler de, zorbalık problemleri okuldaki

uygun ortam, denetim ve müdahaleyle önemli ölçüde azaltılabilir. Çocukların denetimi en önemli önceliktedir. Öğretmenlerin ve okuldaki tüm yetişkinlerin zorbalık vakalarına nasıl ve ne zaman müdahale edeceğini bilmek zorunda olduğunu ve bu konuda bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını bir kez daha vurgulamak gerekmektedir. Kuşkusuz bu konudaki en etkili yaklaşımın öğretmen adaylarının eğitiminde başlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmen adaylarının bu konudaki bilgi ve tutumlarıyla ilgili yeterli araştırma bulgusu yoktur ve aynı zamanda zorbalığın tanımındaki farklılıklar ve yöntem çeşitlilikleri nedeniyle bu konuda çeşitli ülkelerde yapılmış çalışmaları karşılaştırmak güçtür. Okullardaki şiddetin dikkat çekmeye başladığı, hükümetlerin de bu soruna ciddi çözüm yolları aradığı günümüz koşullarında zaman yitirmeden öğretmen eğitimi programlarında okullardaki ve elbette toplumdaki şiddeti azaltma konusunda yeterliği arttıracak becerilerin öğretildiği ders ve uygulamalara yer verilmesine gereksinim vardır.

Kaynaklar

- Bademci, V. (2006). Güvenirliği Doğru Anlamak ve Bazı Klişeleri Yıkamak: Bilinenlerin Aksine, Cronbach'ın Alfa Katsayısı, Negatif ve “-1”den Küçük Olabilir. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 3-26.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (1999). Brief Report: Types of Bullying among Italian School Children. *Journal of Adolescence*, 22(3), 423-426.
- Barone, F.J. (1997). Bullying in Schools. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 80-82. EJ550565.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and Their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Bauman, S., & Del Rio, 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.
- Beran, T. (2005). A New Perspective on Managing School Bullying: Pre-service Teachers' attitudes. *Journal of Social Science*, 8, 43-49.
- Beran, N.T. & Tutty, L. (2002). An Evaluation of the Dare to Care: Bully Proofing Your School Program, Final Report.

- http://www.ucalgary.ca/resolve/files/dare_to_care.pdf (2006, 8 Şubat)
- Bidwell, N.M. (1996). The Nature and Prevalence of Bullying in Elementary Schools. A Summary of a Master's Thesis. SSTA Research Centre Report #97-06. <http://saskschoolboards.ca/research/school_improvement/97-06.htm> (2006, 3 Haziran)
- Björqvist, K., Lagerspetz, K.M.J. & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends Regarding Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blazer, C. (2005). *Literature Review on Bullying*. Research Services Office of Accountability and System wide Performance Miami-Dade County Public Schools, Florida 33132. <<http://drs.dadeschools.net/Reports/Bullying.pdf>> (2008, 13 Nisan)
- Borg, M.G. (1999). The Extent and Nature of Bullying among Primary and Secondary School Children. *Educational Research*, 41(2);137-153.
- Borg, M.G., & Falzon, J.M. (1989). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *Educational Studies*, 3, 251-259.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' Views on Bullying Definitions, Attitudes and Ability to Cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Buchanan, P., & Winzer, M. (2001). Bullying in Schools: Children's Voices. *International Journal of Special Education*, 16(1), 67-79.
- Clarke, E. A., & Kiselica, M. S. (1997). A Systemic Counseling Approach to the Problem of Bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-326.
- Cohn, A. & Canter, (2003). Bullying: Facts for Schools and Parents. *National Association of School Psychologists*. <<http://www.naspcenter.org>> (2007, 5 Mayıs)
- Colvin, G., Tobin, Beard, T.K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The School Bully: Assessing the Problem, Developing Interventions, and Future Research Directions. *Journal of Behavioral Education*, 8(3), 293-319.

- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Craig, W.M., Pepler, D.J., & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the classroom. *School Psychology International*. 21, 22-36.
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J.G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Crick, N.R. (1995). Relational Aggression: The Role of Intent Attributions, Feelings of Distress, and Provocation Type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Çinkır, Ş. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.
- Egbochuku, E.O. (2007). Bullying in Nigerian Schools: Prevalence Study and Implications for Counseling. *Journal of Social Sciences*, 14(1):65-71. <<http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS->> (2007, 13 Aralık)
- Espelage, D.L., & Asidao, C.S. (1999). Conversations with Middle School Students about Bullying and Victimization: Should We be Concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2,49-62.
- Garrity, C., & Jens, K. (1997). Bully Proofing Your School: Creating a Positive Climate. *Intervention in School & Clinic*, 32(4), 235-244.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1996). Bullies and Victims in Schools in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Harachi, T.W., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (1999). United States. P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Editörler), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (279-295). London and New York: Routledge.
- Hazler, R., Hoover, J.H. & Oliver, R. (1992). What Kids Say about Bullying. *The Executive Educator*, November, 20-22.

- Hazler, R.J., Miller, D.L., Carney, J.V. & Green, S. (2001). Adult Recognition of School Bullying Situations. *Educational Research*, 43,133-146.
- Hoover, J. H, Oliver, R. Ve Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Houndoumadi, A. & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' Attitudes and Teachers'/ Parents' Awareness'. *Educational Review*, 53, 19-27.
- Huesmann, L.R. & Eron, L.D. (1984). Cognitive Processes and The Persistence of Aggressive Behaviour. *Aggressive Behaviour*, 10, 243-251.
- Kandakai, T.L. & King, K.A. (2002). Pre-service Teachers' Beliefs Regarding School Violence Prevention Training. *American Journal of Health Education*, 33, 350-356.
- Kanetsuna, T., Smith, P.K. & Morita, Y. (2006). Coping with Bullying at School: Children's Recommended Strategies and Attitudes to School-based Interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, Veli ve Öğretmen Gözüyle İlköğretim Okullarında Yaşanan Zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim Okullarında Zorbalık Yapanlar ve Zorbalığa Uğrayanlar. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 3(4), 712-730.
- Kepenekçi, Y. & Çinkır, S. (2006). Bullying among Turkish High School Students. *Child Abuse & Neglect*. 30(2), 193-204.
- Limber, S.P. (2002). Bullying among Children and Youth. Proceedings of The Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying. Chicago: American Medical Association.
<<http://www.ama-assn.org/ama1/pub/upload/mm/39/youthbullying.pdf>>
(2006, 19 Ocak)
- Lumsden, L. (2002). Preventing Bullying. ERIC Digests. <<http://www.ericdigests.org>>
(2006, 21 Nisan)
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? A Study of Teachers' Opinions about Their Initial Training with

- Special Reference to Classroom Behaviour Management. *Educational Studies*, 19(1), 91-106.
- Mongold, J.L. (2006). *Bullying Behavior in Middle School: The Effects of Gender, Grade Level, Family Relationships and Vicarious Victimization on Self-Esteem and Attitudes of Bullying*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. The East Tennessee State University, Washington.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nicolaides, S. Toda, Y, & Smith, P.K. (2002). Knowledge and Attitudes about School Bullying in Trainee Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Oliver, R., Oaks, I.N. & Hoover, J.H. (1994) Family Issues and Interventions in Bully and Victim Relationships. *The School Counselor*, 41, 199-202
- Olweus D. (1999). Sweden. P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (Editörler), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective (7-27)*. London and New York: Routledge.
- Pepler, D.J. & Craig, W.M. (2000). Making a difference in bullying. Report no#60. <<http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf> > (2008, 15 Mayıs)
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An Evaluation of an anti-Bullying Program Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Perry, D.G., Kusel, S.J. & Perry, L.C. (1988). Victims of Peer Aggression. *Developmental Psychology*, 24(6), 807-814.
- Piskin, M. (2006). Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *I.Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 28-31 Mart 2006, İstanbul.

- Randel, D. (2007). *Stopping School Violence : A Bullying Program for Schools*. <http://www.stoppingschoolviolence.com/articles/InSchool/articles_School_bullyPrg.html> (2008, 2 Nisan)
- Ramasut, A. & Papatheodorou, T. (1994). Teachers' Perceptions of Children's Behavior Problems in Nursery Classes in Greece. *School Psychology International*, 15, 145-161.
- Richter, L., Palmary, I., & de Wet, T. (2000). The Transmission of Violence in Schools: Birth to Ten Children's Experiences of Bullying. *Urban Health & Development Bulletin*, 3, 19-22.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behavior and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Ross, D. (1996). Review of Literature, Variety of Strategies for Guidance Counselors and Others. *Childhood Bullying and Teasing*, pp.5-7.
- Scarpaci, R. (2006). Bullying: Effective strategies for its prevention. *Kappa Delta Pi Record*, 42, 170-174.
- Seals, D., & Young, J (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-esteem, and Depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R., & Rawson, L. (1994). Who Gets Bullied? The Effect of School, Gender, and Ethnic Group. *Educational Research*, 36(2), 123-134.
- Siann, G., Gallaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993). Bullying: Teachers' Views and School Effects. *Educational Studies*, 19, 307-321.
- Sharp, S. & Smith, P.K. (1991). Bullying in UK Schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Childhood Development and Care*, 77: 47-55.
- Smith, P.K. & Shu, S. (2000). What Good School Can Do about Bullying: Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7(2), 93-112.

- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in two English Comprehensive Schools, In E. Roland and E. Munthe (Editörler), *Bullying: An International Perspective*. London: Fulton.
- Sudermann, M., Jaffe, P.G., & Schieck, E. (1996). Bullying: Information for Parents and Teachers. London, ON: London Family Court Clinic.
<<http://www.lfcc.on.ca/bully.htm>> (2008, 13 Mayıs)
- Walsh, J.M. (2005). *Teacher Perceptions Concerning Bullying and Victimization*. Thesis of Doctora, Duquesne University, in Pennsylvania.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature of bullying in junior! middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Yoon, J.S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.
- Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a Zimbabwe study. *Research in Education* , 51, 23-32.