



Okullarda Psikolojik Şiddet: Okulda Zorbalığın Artmasında Öğretmen Yeterliklerinin Etkisi

Mateja Pšunder¹

Öz

Öğretici ve rol model olarak, öğretmenler okulda önemli bir rol üstlenirler; bu sebeple, okul yaşamı içerisinde takdir ettikleri ve yaşadıkları değerler önem kazanmaktadır. Buna rağmen, öğretmen kültürünün öğrencilerin şiddet yanlısı davranışlarını desteklediği ve hatta bunlara model olduğu sorgulanabilmektedir. Bu çalışmada, kuzeydoğu Slovenya'da 223 ilk ve orta dereceli okul öğretmeni zorbalık ile ilgili tecrübelerini belirleyebilmek amacıyla gözlenmiştir. Araştırma zorbalığın okullarda çok yaygın olduğunu ve öğretmenlerin bunu önemsemediğini, bu konudaki sorumluluklarının ve ayrıca öğrenciler için zorbalığın sonuçlarının farkında olmadıklarını göstermiştir. Gelecekte, okullarda bu soruna daha fazla önem vermek gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Zorbalık
Okul kültürü
Öğretmen kültürü
Değerler
Psikolojik şiddet

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.02.2014

Kabul Tarihi: 25.05.2015

Elektronik Yayın Tarihi: 04.08.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.3116

Giriş

Globalleşen dünyada; kapital, rekabet ve rekabet edebilme yeteneği, şiddet günlük yaşamın bir parçasıdır ve eğitim kurumları bunlardan nasibini almıştır. Okullarda şiddet üzerine yoğunlaşırken, genellikle öğrenciler arasındaki zorbalık öne çıkar (Hamarus ve Kaikkonen, 2008; Maunder, Harrop ve Tattersall, 2010; Nabuzoka 2003; Pšunder, 2010) ve diğer şiddet türleri daha az ilgi çeker. Şiddet türlerinden bir tanesi de zorbalık olarak tanımlanan çalışanlar arasındaki psikolojik şiddettir zorbalıktır.

Zorbalığın sonuçları sadece mağdur için değil aynı zamanda kurum için de oldukça vahim olabilir. Eğitim kurumlarında, zorbalığa gereken önemin gösterilmesinin başka bir sebebi vardır, bu da; bir okulun misyonunun sadece entelektüel gelişim ile değil aynı zamanda mümkün olan en iyi çocuk gelişimi ile alakalı olduğu gerçeğidir. Okulda, öğretmenler öğretici ve rol model olarak önemli bir rol üstlenmektedir; bu sebeple günlük okul yaşamında hangi değerleri benimsedikleri ve öne çıkardıkları oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen kültürünün öğrenciler üzerinde şiddet davranışlarını arttırıp arttırmadığı ve hatta model oluşturup oluşturmadıklarını incelemektir. Bu soruya cevap verebilmek amacıyla, öğretmenlerin zorbalık deneyimlerini, buna tepkilerini, zorbalık karşısında alınması gereken sorumlulukları ve bunun eğitim kurumlarındaki sonuçları hakkındaki algılarını inceledik.

Teorik Geçmiş

Günümüzde bilgi ve eğitim paha biçilemez niteliktedir ve toplumun tamamında olduğu gibi her bir kişinin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Okullar sadece öğrencilerin entelektüel becerilerinin gelişimine yoğunlaşmamalı, aynı zamanda fiziksel, psikolojik, duygusal ve sosyal özelliklerinin uyumlu gelişimini desteklemelidir (Delors 1996; Zakon o osnovni šoli, 2006, 2007). Akademik öğrenim

¹ University of Maribor, Faculty of Arts, Department of Pedagogy, Slovenya, mateja.pšunder@um.si

bu sebeple “hikayenin sadece bir parçasıdır. Okullar öğrencilerinin daha geniş çaptaki sosyalleşmelerinde role sahiptir” (Munn, 1999, s. 111).

Günlük öğretim ve öğrenimin içinde yer aldığı şartlar okul kültürünü belirler. Çoğu yazar (Bečaj, 2005; Hargreaves, 1995; Fullan ve Hargreaves, 2000) okul kültürünün antropolojik tanımını kullanır ki bu da içerisinde bir grubun; bilgi, inanç, değer, gelenek, ahlak, sembol ve dilini içermektedir. Kısaca, kültür “yaşamın bir şekli” anlamına gelmektedir (Hargreaves, 1995, s. 25). Her bir okul için okulun kendisi tarafından sahiplenen bir kültür vardır ve o veya bu şekilde bu kültür çocuklara insanlar arasındaki ilişkilerin nasıl olması gerektiği, hayatın neden çabalamaya değer olduğu ve neyin güzel, muhik, adil, ahlaklı vb. olduğu hakkında mesaj vermektedir (Bečaj, 2005).

Mesleki literatürde, okul kültürünün birçok sınıflandırması bulunmaktadır. Fullan ve Hargreaves (2000; Hargreaves, 1995, 1999) bunu iki ana boyuta dayanarak yazmışlardır – ilki sosyal kontrol ve başarı oryantasyonunu, ikincisi sosyal bütünleşme ve pozitif ilişkilerin devamlılığını temsil etmektedir – okul kültürü türlerini dört ana gruba ayırmak mümkündür. Bunların arasında, muhtemelen iki tanesi öne çıkmaktadır ki bunlar aynı sürecin parçası olarak görülebilirler: geleneksel kültür ve iyi ilişkiler kültürü (Bečaj, 2005; Fullan ve Hargreaves, 2000). Geleneksel kültür yüksek eğitim hedefleri, yüksek beklentiler, verimlilik, başarı, çalışma alışkanlıkları ve disiplin üzerine yoğunlaşır. Bu tür kültürde ortam rekabetçidir; kişiler arası ilişki, ortak çalışma veya dayanışma için fazla bir alan yoktur. Aksine, bencil davranışları arttırır ve katılımcılar arasında çatışma ve gerilime sebep olur. Diğer yandan iyi ilişkiler kültürü; topluluğun şekillendirilmesini ve her bir bireyler için güvenlik hissini ve dayanışma, aidiyet duygusu, karşılıklı saygı, diğerlerini önemseme, yardım, tolerans ve ahlakın ön plana çıkarılmasını vurgular.

Okul kültürü kavramsallaştırması dahilinde, çeşitli alt kültürler de yer almaktadır: öğrenci kültürü, öğretmen kültürü, liderlik kültürü, destek elemanı kültürü ve veli kültürü (Hargreaves, 1999). Hali hazırdaki tartışma için öğretmen kültürü en ilginç olanıdır ve aynı zamanda literatürde sıklıkla okul üzerinde en etkili olarak gösterilir. Örneğin Prosser, alt kültürler sistemini “öğretmen kültürü sadece bir tanedir – fakat bu tek bir kültür tüm kurumu etkilemektedir” şeklinde açıklamıştır (1999, s. xiv). “Öğrenci kültürü öğretmen ve diğer çalışanların kültürlerinden ortaya çıkmış ve etkileşime girmiştir” (Munn, 1999, s. 121). Bu durumda, öğretmenlerin eğitim sistemlerinde öğretici ve rol model olarak üstlendikleri önemli rolü göz ardı etmek mümkün değildir. Onların öğrettikleri büyük ihtimalle öğrencilerin davranış ve algılarını etkilemektedir (Brophy, 1982; Pajares, 1992). Öğretmenlerin kişisel değerleri sadece konuyu öğretirken ifade edilmekle kalmaz, aynı zamanda bunlar tesadüfen ve otomatik olarak da ortaya çıkabilir (Bečaj, 2005). “Aslında, öğrenciler sosyal, duygusal ve etik “dersleri” her zaman öğretmenlerinden öğrenirler...” (Cohen ve diğerleri, 2009, s. 199).

Çalışmalar göstermektedir ki öğretmen kültürü genel öğrenci davranışı üzerinde olduğu kadar zorbalık üzerinde de etkiye sahiptir; zorbalıktan muzdarip okullar, kötü liderlik, yetersiz mesleki dayanışma ve mesleki konularda düşük mutabakata sahiptirler (Roland ve Galloway, 2004). İdare birimleri ve fakülte arasında iletişim eksikliğinin olduğu okullar daha düşük öğretmen moraline ve daha yüksek oranda öğrenci düzensizliğine sahiptirler (Gottfredson, 1989). Aynı zamanda, yapılan çalışmalar göstermektedir ki kabul edilebilir öğrenci davranışları, kendi yeterliliği için değil, akademik başarıda artış için gerekli bir ihtiyaçtır (Galloway ve diğerleri, 1998).

Dayanışma kültürü, öğretmenlerin kendi iyiliği ve işleri üzerinde de olumlu etkiye sahiptir. “Öğretmenler işbirliği yaptıklarında ve öğretim ekibi arasında güven hissi olduğunda ..., ancak ondan sonra öğretmenler kendilerini daha iyi hissederler, çünkü dış kaynaklı baskılarla mücadele etmek için daha hazırlıklıdır” (Aelterman ve diğerleri, 2007, s. 296). Fullan ve Hargreaves (2000) tarafından açıklandığı gibi; dayanışma kültürü öğretmenlerin güvensizlik ve çaresizlik hislerini azaltmakta, kendine güvenleri konusunda olumlu etkide bulunmakta ve performans ve verimliliklerini arttırmaktadır. Karşılıklı dayanışma, işbirliği ve mesleki kolektif çalışma kurumlarının gelişmesi ve öğretmen gelişimi için gerekli ön koşullardır.

Belirtilen önceliklerin yanı sıra destek kültürünün başka bir faydası daha vardır. Destek kültürünün var olduğu bir organizasyonda, zorbalık davranışı gelişmek uygun bir ortam bulamaz (Bulutlar ve Ünler Öz, 2008; Cowie ve diğerleri, 2002; Leymann, 1996). İlgili ve destekleyici kültür içerisindeki çalışanlar; diğerlerinin iyi olma halini önemserler ve diğerlerine zarar verici davranışlar sergilemekten kaçınırlar. Diğer yandan, verimlilik, sonuç ve rekabetin önemli rol üstlendiği kültürlerde ise; kişilerin davranışları benmerkezci doğrultuda seyrederek ve davranışlarının sonuçlarının diğerlerini nasıl etkilediğini önemsemezler. Bu durum zorbalık davranışının ortaya çıkmasına temel hazırlamaktadır.

Zorbalık ilk olarak İsveç psikolog Leymann (1996) tarafından tanımlanmıştır, kendisi zorbalığı; iş arkadaşlarının tekrar eden uzun süreli düşmanca ve etik dışı, en az altı ay süreli ve haftada en az bir kez gerçekleştirilen ve hedef alınan kişiyi savunmasız konuma sürükleyen bir davranış olarak nitelmiştir. Her ne kadar bu tanım çoğu takip eden tanımlamaya yansımış olsa da, daha sonra yapılan araştırmalar zorbalık zaman aralığı hakkında – altı aydan daha kısa – ve zorba davranışların sıklığı konusunda – haftada bir kereden daha seyrek – daha esnek tanımlar kullanmışlardır (Zapf ve Gross, 2001).

Davranışın birçok formu Leymann tarafından sunulan orijinal zorbalık tipolojisinde yer almaktadır (1996; Davenport, Schwartz ve Elliott, 2002). Yazar, 45 adet zorbalık türünü tanımlamıştır ve bunları davranışın doğasına göre beş farklı kategoride gruplamıştır: (1) özsaygı ve iletişim araçlarını (iletişim imkanlarını sınırlamak, diğerleriyle iletişimi engellemek, eleştirmek vb.) hedef almak; (2) kişisel sosyal ilişkilere (diğerleriyle iletişim halinde kalma imkanlarını sınırlamak, kişiyi diğerlerinden soyutlamak vs.) saldırmak; (3) kişinin itibarına (dedikodu yaymak, kişiyle alay etmek, rencide edici isimler takmak vs.) saldırmak; (4) kişinin mesleki niteliklerine ve yaşam durumuna (önemli görevler vermemek, kişinin mesleki niteliklerinin altında işler vermek vs.) saldırmak; ve (5) kişinin sağlığına (fiziksel tehditte bulunmak, fiziksel istismar, cinsel taciz vs.) saldırmak.

Bu davranışların çoğu sadece bir kez yaşanmaları durumunda dahi oldukça acı vericidir, fakat uzun süre boyunca tekrar edildiklerinde sonuçlar çok daha vahim olabilir. Araştırmacılar zorbalık mağdurlarının işyerinde ağır sosyal strese (Zapf, Knorz ve Kulla, 1996) ve travma sonrası stres bozukluğuna (Leymann, 1996) maruz kaldıklarını onaylamaktadırlar. Bu da özsaygıyı azaltmakta, sosyal izolasyona, küçük düşmeye, sosyal uyumsuzluğa, psikomatik rahatsızlığa, depresyona, çaresizliğe, öfkeye, kaygıya ve umutsuzluğa sebep olmaktadır (Einarsen, 2000; Leymann, 1990).

İş yerinde tacizin olumsuz etkileri çalışma arkadaşlarını ve bir bütün olarak organizasyonu etkileyebilmektedir: bu etkiler aşağıda açıklanmıştır. Kişiler arası ilişki, iletişim ve kurumsal iklim artan şekilde talepkâr olmaya başlamaktadır. İnsanlar artık işbirliği yapmaz. Motivasyonları gittikçe azalır ve iş memnuniyeti azalır. Verimlilik, esneklik ve yaratıcılık azalır; iş kalite ve miktarı düşer. Kurumun itibarı azalır ve iş yerine gelmeyenlerin ve istifa edenlerin sayısında artış vardır (Davenport ve diğerleri, 2002; Einarsen, 2000; Leymann, 1996).

Eğitim kurumlarında, zorbalığa önem verilmesi gerekliliğinin bir başka sebebi daha vardır, bu da; okulun misyonunun sadece entelektüel gelişimi değil, aynı zamanda çocuğun kişisel gelişimini de en iyi şekilde sağlaması gerekliliğidir. Dolayısıyla, bir sosyal sistem olarak okul, öğrencilerinin pozitif sosyo-duygusal deneyimi kazanmalarını sağlayacak verimli bir kültürü ortaya çıkarmalıdır. Kariková (2007) tarafından belirtildiği üzere, verimli bir çevre oluşturmanın en önemli şartı, her bir birey için güvenlik algısının olmasıdır; bu yüzden okul saldırganlık belirtilerinin her türlüünü engellemelidir. Bu da insanların kendilerini sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini sağlayan norm, değer ve beklentiler kadar gençlerin gelişimini ve öğrenmeyi destekleyen bir çevreyi içermelidir (Cohen ve diğerleri, 2009). Diğer yandan, Dupper ve Meyer-Adams'ın bahsettiği üzere, "şiddet kültürü sadece öğrencileri riske atmakla kalmaz, ayrıca okulun sağladığı eğitim imkanlarından faydalanma fırsatından da mahrum eder" (2002, s. 357).

Öğretmenler okul kültürünün en önemli ortak yaratıcılarından oldukları için bazı sorular yöneltmek makul ve gereklidir: Kültür nedir? Öğretmenler günlük olarak hangi değerleri örnek teşkil

eder? Kendi davranışları öğrencilerin şiddet davranışlarını arttırmakta ve hatta bunlara model olmakta mıdır? Öğretmenlerin “kötü davranıp davranmadıklarını” böylece şiddet içeren öğrenci davranışına örnek oluşturup oluşturmadıklarını bulmak adına, kuzeydoğu Slovenya’da ilk ve orta dereceli okullarda zorbalık konusuna ilgi duyduk. Her ne kadar zorbalık iş yerlerinde artan bir problem olsa da, bu konuyla ilgili eğitim ortamlarındaki araştırmalar yetersiz kalmaktadır. Eğitim kurumlarında zorbalık konusuna odaklanan bir kaç çalışma bulunmaktadır (Dogan Kilic, 2009; Sağlam, 2008). Bu çalışmanın amacı ise sadece öğretmenlerin zorbalık ile ilgili deneyimlerini incelemek değil, aynı zamanda zorbalığa karşı tepkilerini, bunun sorumlulukları hakkındaki ve zorbalığın okullardaki sonuçları hakkındaki algılarını incelemektir.

Yöntem

Katılımcılar

Bu çalışmaya katılan kişiler kuzeydoğu Slovenya’dan 7 rastgele seçilmiş ilkokuldan (6 ila 14 yaş arası öğrencilere eğitim veren) ve 7 rastgele seçilmiş ortaokuldan (15 ila 18 yaşları arasındaki öğrencilere eğitim veren) 223 öğretmendir. Bu okullardan öğretmenlerin hepsi gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95.1) kadındır. Öğretmen örnekleme okul türlerine göre yaklaşık olarak eşit şekilde ayrılmıştır (ilkokuldan %53.4 ve ortaokuldan %46.6).

Araştırma geliştirmesi ve prosedürleri

Veriler, bu çalışma için özel olarak geliştirilmiş anonim kişisel anketler aracılığıyla elde edilmiştir. Anket küçük bir öğretmen grubu üzerinde denemeye sunulmuş ve bu denemeye verilen geri dönüşleri baz alarak iyileştirilmiştir. Anket dağıtımından önce öğretmenlere tam anonimlik garantisi verilmiştir. Öğretmenler anketi şahsen tamamlayıp, sonrasında müdüre teslim etmiştir.

Anketin ilk kısmında katılımcılardan genel bilgileri vermeleri istenmiş ve ikinci kısımda zorbalık ile ilgili pek çok soru yöneltilmiştir. Katılımcılara kurumlarında mağdur ve tanık olarak zorbalık deneyimleri sorulmuştur. Akabinde öğretmenler zorbalıkla ilgili mağdur veya tanık olarak yaşadıklarını bildirmişlerdir. İlk durumda dokuz, ikincisinde ise on bir alternatif cevap sunulmuştur (bkz. Tablo 2). Her iki durumda da, öğretmenlere birden fazla seçim hakkı verilmiştir. Katılımcılardan daha sonra sunulan boş alanda kendilerine göre zorbalıktan kimin sorumlu olduğu ve zorbalığın eğitim kurumlarındaki sonuçlarını detaylandırmaları istenmiştir. Bu iki durumda, öyküsel cevaplar genel kategorileri tanımlamak adına analitik indüksiyon yöntemi ile incelenmiştir (Glasser ve Strauss, 1967).

Bulgular

Öğretmenler kurumlarında ne sıklıkta zorbalığa maruz kalmaktadır?

Katılımcılara ilk olarak son altı ay içerisinde tekrar eden zorbalığa ay bazında maruz kalıp kalmadıkları soruldu. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, öğretmenlerin beşte birinden daha azı son altı ayda tekrar eden zorbalık hedefi olmuştur. Öğretmenlerin %3.6’sı “Anlatmak istemiyorum” şeklinde cevap vermiştir ve bu duruma özel bir ilgi gösterilmesi gerekmektedir. Bu yüzde içerisinde yer alan öğretmenlerin şiddete uğramış olmaları ihtimali şiddete uğramama ihtimalinden muhtemelen daha fazladır. Çoğu mağdur için şiddet vahim bir deneyimi temsil etmektedir, bu sebeple öğretmenlerin bu deneyimleri diğerleriyle paylaşmak istememeleri anlaşılabilir bir durumdur.

Zorbalığın boyutu hakkında daha kapsamlı bilgi alabilmek adına, katılımcılara bu tür bir davranışa tanık olup olmadıkları da sorulmuştur. Burada öğretmenlere sadece iki seçenek sunulmuştur: “evet” veya “hayır”. Bunun sebebi tanık olan kişilerin zorbalık ile kişisel olarak fazlaca alakaları olmamalarından ötürü bu tür olaylar hakkında konuşmaya daha yatkın olmalarıdır. Tablo 1’de görülebileceği üzere, öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre öğretmenlerin yaklaşık üçte biri kurumlarında zorbalığa tanıklık etmişlerdir.

Farklı okullardan öğretmenlerin cevaplarındaki farklar bizim ilgimizi çekmiştir. İlk ve orta dereceli okul öğretmenlerinin kurumlarında son altı ayda mağduriyet sıklığı ($X^2 = 4.023$, $df = 2$, $p = .134$) ve tekrar eden zorbalığa tanıklık ile alakalı verdiği cevaplarda önemli bir fark yoktur ($X^2 = 4.023$, $df = 2$, $p = .134$).

Tablo 1. İlk ve orta dereceli okul öğretmenleri bakımından öğretmenlerin zorbalığa dair mağdur veya tanık olarak deneyimlerinin analizleri

	Mağdur olan öğretmenler			Tanık olan öğretmenler		
	İlk.	Ort.	Toplam	İlk.	Ort.	Toplam
Evet	16.2	21.7	18.8	24.8	34.9	29.6
Hayır	82.1	72.6	77.6	75.2	65.1	70.4
Anlatmak istemiyorum	1.7	5.7	3.6	/a	/a	/a

^aBu cevap seçeneklerde yoktur.

Öğretmenler zorbalığa en sık olarak hangi cevapları bildirmişlerdir?

Öncelikle, öğretmenlerin mağdur olduğu zorbalık vakalarına verilen esas tepkiler incelenmelidir. Biz ilk ve orta dereceli okul öğretmenlerinin aralarındaki farka odaklanmıştık; bu sebeple, Spearman'ın sıralama korelasyon katsayısını hesapladık ve sonuç olarak $r_s = .88$ elde ettik. İstatistiksel olarak, korelasyon anlamlıdır, $t(7) = 4,90$, $p < .025$. Bu tür bir bulgu ilk ve orta dereceli okul öğretmenlerinin zorbalık mağduru olduklarında verdikleri esas tepkinin benzer olduğu anlamına gelmektedir. Her iki grup da ilk dört sıralamayı benzer tepkilerle doldürmüştür (partnere anlatma (sıralama 1); güvenilen iş arkadaşına anlatma (sıralama 2); saldırganla konuşma (sıralama 3) ve üstleri bilgilendirme (sıralama 4)); gruplar arasındaki fark sadece diğer grup tarafından daha nadiren belirtilen tepkiler üzerinde daha belirgin olmuştur (bkz. Tablo 2). İlk ve orta okul öğretmenleri tanık oldukları durumlarda zorbalığa verilen cevaplarda benzer sınıflandırmalara dahildirler. Korelasyon istatistiksel olarak anlamlıdır, $r_s = .83$; $t(7) = 3.94$, $p < .025$. Her iki grup da en yoğun şekilde tepki vermeme sebepleri güçsüz oldukları veya olaya karışmak istememelerini göstermiştir. Diğer yaygın olmayan cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'de tüm cevapların üç temel kategoride birleştirilebileceği gösterilmiştir. İlk – pasif tepkiler – zorbalığa hiç tepki verilmeyerek eliminasyonuna katkı sağlamamasını içermektedir (örn., hiçbir şey yapmadım çünkü dahil olmak istemedim, güce sahip değildim, korkmuştum); ikincisi – aktif tepkiler – zorbalığın eliminasyonuna doğrudan önemli bir adım olan tepkileri içermektedir (örn., bu sorun hakkında herkese açık şekilde konuştum, mağdur/saldırgan ile konuştum, üstümü/okul danışmanını bilgilendirdim); ve üçüncü tepki grubu duygusal destek aradıklarını bildirmişlerdir (partnerime/iş arkadaşlarıma anlattım). Tanık öğretmenlere ve mağdur öğretmenlere eşit cevap verme fırsatı sunulmamıştır; dolayısıyla, bu üç tepki grubunu gruplar arasında karşılaştırmak oldukça zordur. Bununla beraber, iki tepki kategorisini karşılaştırsak – aktif ve pasif – ki bu iki grup içinde mevcut seçenektir; mağdur öğretmenlerin daha çok aktif tepki verdiklerini, tanık öğretmenlerin ise daha çok pasif tepki verdiklerini görebilmekteyiz.

Tablo 2. Okul seviyesine göre (parantez içindeki sıralamalar ile^b), zorbalığa mağdur ve tanık olarak tepki veren öğretmenlerin yüzdeleri ^a

	Mağdur olan öğretmenler			Tanık olan öğretmenler		
	İlk.	Ort.	Toplam	İlk.	Ort.	Toplam
Hiçbir şey – Dahil olmak istemedim	/c	/c	/c	9.4 (2)	9.4 (1-2)	9.4 (2)
Hiçbir şey – Gerekli gücüm yoktu	2.6 (6)	2.8 (5-6)	2.7 (5-6)	10.3 (1)	9.4 (1-2)	9.9 (1)
Hiçbir şey - Korkmuştum	0.9 (8-9)	2.8 (5-6)	1.8 (7)	8.5 (3)	5.7 (6)	7.2 (4-5)
Herkese açık şekilde bu sorunu tartıştım	1.7 (7)	0.9 (8)	1.3 (8)	1.7 (8)	1.9 (7)	1.8 (8)
Mağdur ile konuştum	/c	/c	/c	6.8 (5)	8.5 (3)	7.6 (3)
Saldırgan ile konuştum	6.0 (3)	8.5 (3)	7.2 (3)	5.1 (6)	7.5 (4)	6.3 (6)
Üstlerime bildirdim	5.1 (4)	6.6 (4)	5.8 (4)	7.7 (4)	6.6 (5)	7.2 (4-5)
Okul danışmanlarına bildirdim	3.4 (5)	1.9 (7)	2.7 (5-6)	4.3 (7)	0.9 (8)	2.7(7)
Güvendiğim bir iş arkadaşına anlattım	13.7 (2)	11.3 (2)	12.6(2)	/c	/c	/c
Partnerime anlattım	14.5 (1)	15.1 (1)	14.8 (1)	/c	/c	/c
Diğer ^d	0.9 (8-9)	0.0 (9)	0.4 (9)	0.9 (9)	0.0 (9)	0.4 (9)

^aBu soru mağdur öğretmenler (n=42) ve tanık öğretmenler (n=66) tarafından cevaplanmıştır.

^bDaha düşük bir sıra öğretmen tepkisinin daha sık olduğunu göstermektedir.

^cBelirtilen örneklerde, bu cevap sunulmamıştır zira sorulan soruyla alakası yoktur.

^dTanık öğretmen sorun hakkında çalışma arkadaşlarıyla konuşurken, mağdur öğretmen şiddet mağduru olarak acil yardım telefon hattını aramıştır.

Öğretmenlerin görüşüne göre eğitim kurumlarında zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonundan kim sorumludur?

En yaygın öğretmen cevabı toplam %35'lik oran ile "Okul yönetimi" olmuştur. Sloven okul sisteminde, okul yönetimi müdür ve onun yardımcısı ve daha küçük okullarda ise sadece müdür anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, bu cevaplar göstermektedir ki öğretmenlerin en az üçte biri zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonu için bir veya iki kişiyi sorumlu olarak görmekte ve kendi sorumluluklarını göz ardı etmektedir. Zorbalığın sorumluluğunun "Diğer" kategorisinde ve okul yönetimi ve okul danışmanlığında olduğu şeklinde cevap veren öğretmenler, zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonunun sorumluluğu konusunda değişkenlik belirtileri göstermişlerdir (bkz. Tablo 3).

Diğer tüm cevaplar iyimserdir ve öğretmenlerin zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonunda çalışanlar olarak sorumluluklarının farkında olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %30.9'u yönetim ve çalışanların zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonunda sorumluluğu paylaştıklarını belirtmişlerdir ve %24.7'si bu sorumluluğun tüm çalışanlarda olduğunu belirtmiştir. Bu iki cevap bilerek ayrı tutulmuştur, çünkü "Yönetim ve çalışanlar" kategorisinde öğretmenler "Tüm çalışanlar" kategorisiyle karşılaştırıldığında çalışanlar arasında daha fazla yönetim sorumluluğu üstlenmektedir.

Ki-kare hesaplamaları eğitim kurumlarında zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonu için sorumluluk hakkındaki düşüncelerinde ilk ve orta derece okul öğretmenleri arasında herhangi bir istatistiksel fark olmadığını göstermiştir ($X^2 = 4.267$, $df = 4$, $p = .371$). Her iki grup da sık olarak okul yönetimine sorumluluk atamıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonu ile ilgili sorumluluk alma konusundaki görüşlerinin analizleri

	İlk.	Ort.	Toplam
Okul Yönetimi	30.8	39.6	35.0
Yönetim ve çalışanlar	29.1	33.0	30.9
Tüm çalışanlar	29.1	19.8	24.7
Yönetim ve okul danışma ekibi	6.0	3.8	4.9
Diğer ^{a b}	5.1	3.8	4.5

^a İlkokul öğretmenleri şu cevapları vermişlerdir: "Herkes, tüm topluluk, ayrıca bunu okuyan sizler"; "Sendika ve tüm çalışanlar"; "Müdür, sendika ve okul konseyi" (iki kez) ve "Okul yönetimi ve ticari sendika temsilcisi (Eğitim Bakanlığı, Eğitim Enstitüsü)" (iki kez).

^b Ortaokul öğretmenleri şu cevapları vermişlerdir: "Okul yönetimi ve ticari sendika temsilcisi" (iki kez); "Tüm çalışanlar, öğrenciler ve veliler" ve "Okul yönetimi ve devlet kurumları (Eğitim Bakanlığı, Eğitim Enstitüsü)".

Öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitim kurumlarında zorbalığın sonuçları nelerdir?

Tablo 4 öğretmenlerin üçte ikisinden fazlasının zorbalığın mağdur üzerinde kişisel etkileri olabileceğini belirttiğini – kişinin kişiliğini, sağlığını ve duygularını (örn. mağdurun fiziksel ve psikolojik sağlığını etkiler, kendine güveni ve özsaygıyı azaltır, olumsuz duyguları tetikler vs.) göstermektedir. Daha sonraki en yüksek yüzdeleri sonuç (43.06%) mağdurun sosyal davranışlarını ve yaşamını etkilemesidir (örn., mağdurun kurum içerisinde çalışma arkadaşları arasındaki konumunu olumsuz etkilemesi, çalışma arkadaşlarının mağdura yönelik kötü davranışları, mağdurun içine kapanması ve agresif davranışlar sergilemesi). Listede üçüncü (22.87%) sırada yer alan sonuçlar mağdurların iş motivasyonu, iş verimliliği ve üretkenliği üzerindeki etkilerdir; bunu (15.7%) iş yeri ile direkt bağlantısı olan sonuçlar takip etmektedir (örn., işini kaybetme korkusu, iş yerindeki pozisyonunu kaybetme korkusu, iş kaybı vs.). Öğretmenler arasındaki az yaygın olan cevap zorbalığın mağdurun özel yaşamını – ailelerini ve arkadaşlarını etkilemesidir (4.04%).

Zorbalığın bir kurumun tamamı için sonuçlarının arasında, öğretmenler en yaygın şekilde (56.5%) iş yeri ikliminin ve çalışanlar arasındaki ilişkilerde kötüye gitme olduğunu vurgulamıştır (örn., kurumdaki iş yeri iklimi üzerindeki olumsuz etki; ortamın ve ilişkilerin kötüye gitmesi; işbirliğinde azalma vs.). Zorbalığın en yaygın ikinci sonucu kurumun tamamında verimliliğin ve üretkenliğin düşmesidir (27.80%) ve üçüncüsü kurumun itibarında azalmadır (16.14%). Öğretmenlerin onda biri

zorbalığın insan kaynaklarındaki negatif etkisini belirtmiştir (örn., çalışanların kurumu terk etmesi, yeni çalışan almada karşılaşılan zorluklar, hastalık izninde artış). Tablo 4’de görülebileceği üzere öğretmenlerin sadece %2.24’ü zorbalığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin zorbalığın kişiler ve kurumlar için sonuçları hakkındaki açıklamalarının yüzdeleri

Mağdurlar için sonuçlar	%f	Kurumlar için sonuçlar	%f
Kişilik, sağlık ve duygulara etkisi	71.75	Ortam ve ilişkilerde kötüleşme	56.5
Sosyal davranışlara ve iş hayatına etkisi	43.06	Motivasyon, verimlilik ve üretkenlikte azalma	27.80
Motivasyon, verimlilik ve iş üretkenliğinde azalma	22.87	Kurum itibarında azalma	16.14
Mağdurun iş yeri ile alakalı sonuçlar	15.7	İnsan kaynakları zorlukları	10.31
Özel hayata etkisi	4.04	Öğrenciler üzerinde olumsuz etki	2.24
Diğer ^a	0.90	Diğer ^b	1.79

^aBu cevaplar şöyledir: “Hayat boyu hasar” ve “Kişilik değişmesi”.

^bBu cevaplar şöyledir: “Hareketler”; “Gerçek sorunlara daha az zaman ayırma”; “Kurumun daha geniş çevreye yayılmaya kapalı olması” ve “Veli baskısı”.

Katılımcılar iki durumda da – kişiler için sonuçlar ve kurumlar için sonuçlar –iki sonuç belirtme şansına sahip olsa da, mağdur için kurumdaki daha vahim sonuçları listelemiştir. İlk ve orta dereceli okul öğretmenleri mağdurlar için 353 zorbalık sonucu verirken, kurumlar için 239 zorbalık sonucu vermişlerdir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2 = 21.953$, $g=1$, $p < .001$). İlk ve orta dereceli okul öğretmenleri arasında mağdur ve bütünsel anlamda kurum için sonuçların belirtilmesi yoğunluğunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($X^2 = .029$, $g=1$, $p > .05$). İlkokul (188) ve aynı zamanda ortaokul öğretmenleri (165) en yaygın olarak zorbalığın mağdurlar üzerinde sonuçları olduğunu ve daha yaygın olarak kurumlar üzerinde sonuçları olduğunu belirtmişlerdir (129 sırasıyla 110).

Tartışma

İlk ve orta dereceli okul öğretmenlerinin yaklaşık beşte biri son altı ayda tekrarlı şekilde aylık zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir ve öğretmenlerin % 3.6’sı zorbalık ile ilgili deneyimleri hakkında konuşmayı reddetmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenleri yaklaşık üçte biri, okul seviyelerinden bağımsız olarak, kendi kurumlarında zorbalığa tanık olduklarını belirtmiştir. Bu bulgular, eğitim kurumlarında zorbalığın gerçekleştiğini ortaya koymaktadır ve yapılan diğer çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Doğan Kılıç, 2009; Sağlam, 2008).

Bu çalışma sadece eğitim kurumlarının zorbalığa açık olduğunu göstermekle kalmamış aynı zamanda öğretim seviyesinden bağımsız olarak öğretmenlerin yarısından biraz azının zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonu konusunda kendi sorumluluklarını reddettiğini göstermiştir. Öğretmenlerin bilgi ve inanışları karar verme süreçlerini ve öğretme tekniklerini doğrudan etkilemektedir (Bennett, Wood ve Rogers, 1997; Kagan, 1992; Pajares, 1992). Dolayısıyla, öğretmenlerin zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonu konusunda sorumluluk sahibi olması gereken kişi hakkındaki görüşleri oldukça önemlidir. Eğer öğretmenler zorbalık konusunda sorumluluklarını kabul etmezlerse, zorbalık durumunda tepki verip vermeyecekleri veya nasıl bir tepki verecekleri gibi sorular ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler, okulun seviyesinden bağımsız olarak, okul yönetiminin zorbalığın engellenmesinden ve eliminasyonundan sorumlu olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Okul yönetiminin şiddetten uzak bir kültür yaratılmasında oynadığı rolün büyüklüğü kabul edilebilir (Cemaloğlu ve Kiliç, 2012), fakat aynı zamanda bunun yeterli olmadığına ikna olmuş bulunmaktayız. Çoğu yazar (Cohen ve diğerleri, 2009; Maehr ve Midgley 1996; Pşunder, 2011) okul kültürünün değiştirilmesinde sistematik yaklaşımın önemini vurgulamıştır, bunun için okulun tüm katılımcılarına ihtiyaç duyulmaktadır: öğrenciler, öğretmenler, veliler vs. Okul yönetimi dayanışma kültürünün

oluşması ve etkin bir şekilde şiddet engellenmesi konusunda çok çalışabilir, fakat tüm çalışanların desteği ve işbirliği sağlanamazsa bütün bu çabalar boşa gidecektir.

İçinde şiddet barındırmayan dayanışma kültürü oluşturmak için tüm çalışanlara düşen sorumluluk, diğer faktörlerin yanında, açık şekilde şiddet durumunda yapılması gerekenleri uygulamaktır. Araştırma, zorbalık mağduru öğretmenlerin tepkisinin mağdurun güvendiği kişiden duygusal destek almak üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Zorbalık durumunda mağdurun duygusal destek almasının çok önemli olduğu hususuna katılmaktayız, fakat bu zorbalığı ortadan kaldırmak için yeterli değildir. Tüm öğretmenler, zorbalığın potansiyel mağdurları, sadece zorbalığı bildirmek konusunda cesaretlendirilmekle kalmamalı aynı zamanda buna daha istekli ve güçlü şekilde tepki vermelidirler.

Öğretmenlerin cevapları zorbalığa tanık olduklarında daha pasif tepki verdiklerini göstermektedir. Genellikle şiddeti gördüklerinde bunu göz ardı etmişlerdir, bunun sebebi güce sahip olmamaları veya dahil olmak istememeleridir. Zorbalığa verilmesi gereken en iyi cevabın ne olduğu sorulduğunda, cevap aynı şekilde olamaz. Çünkü, her şiddet deneyimi kendine özgüdür, tek bir kesin çözüm yoktur. Yine de şiddete verilebilecek en uygunsuz tepki onu ortadan kaldırmaya yönelik hiçbir şey yapmamak olduğu hususuna katılabiliriz. Hali hazırda gösterdiğimiz tepki bu tür aksiyonları kabul ettiğimiz ve saldırganın yanlış bir şey yapmadığı mesajını vermektedir (Pşunder, 2010). Biz öğretmenlerin zorbalık davranışlarına aktif olarak tepki vermesinin sadece öğrencilere bu tür şiddet davranışlarının kabul edilebilir olmadığı ve şiddete nasıl tepki vermeleri gerektiği yönünde mesaj vermesi açısından değil, aynı zamanda “zorbalığın iş arkadaşları arasındaki şiddet olmaktan öteye gitmesi ve organizasyon kültürünün bir özelliği olarak kabuledilmesi ve hatta teşvik edilmesini sağlaması” açısından da önemli olduğuna inanıyoruz (Cowie ve diğerleri, 2002, s. 34).

Zorbalık konusunda yapılabileceklerden biri de mahkeme yoluyla suçlamada bulunmaktır. Böylelikle, zorbalık mağduru kendi haklarını korumak adına yasal olarak harekete geçmiş olacaktır. Anket yapılan öğretmenlerden hiçbiri, her ne kadar kendilerine bunu “diğer” bölümü altında yazma fırsatı sunulmuş olsa da, bu çözümü zorbalığa karşı bir seçenek olarak düşünmemiştir. Dava açmak kötü veya ayrımcı davranışları sonlandırabilir, fakat gerçek şudur ki mağdur haysiyet kaybına olan hassasiyetinden dolayı halen güven eksikliği ve düşük özsaygıdan acı çekebilir. Son olarak, zorbalığın ispatlanmasının zor olduğunun unutulmaması gerekmektedir.

Bu çalışmada fark edilen diğer önemli bir husus ise, öğretim seviyelerinden bağımsız olarak öğretmenlerin mağdur için sonuçları kurum sonuçlarına oranla daha fazla fark etmeleridir. Öğretmenlerin kendilerinin zorbalık mağduru olmalarından korkmaları mümkündür ve bu sebeple mağdur olarak karşılaşabilecekleri sorunlara daha çok önem vermektedirler. Aynı zamanda, literatür genellikle mağdurların sonuçlarına kurum sonuçlarından daha fazla önem vermektedir (Davenport ve diğerleri, 2002; Einarsen, 2000). Daha da fazlası, literatürde zorbalığın eğitim kurumları içerisindeki sonuçları hakkında yapılan neredeyse hiçbir çalışma yoktur.

Kişiler için zorbalığın sonuçlarının arasında, öğretmenler en çok zorbalığın mağdurun kişiliği, sağlığı ve duygularına etkisine atıfta bulunmuşlardır ve bunu zorbalığın mağdurun sosyal hayatına etkileri takip etmiştir. Üçüncü sırada, mağdurun motivasyonu, iş verimliliği ve üretkenliği üzerindeki sonuçları belirtilmiştir. Bu cevaplar fiziksel ve psikolojik sağlığın öğretmenin iyi olması kadar iş yaşamında başarılı olması üzerinde etkili olduğu düşüncesiyle uyum göstermektedir (Roffey, 2004). Zorbalığın kurum üzerindeki sonuçları arasında; öğretmenler en çok kurum içi ilişkilerin kötüye gitmesine olduğu kadar, motivasyon, verimlilik ve üretkenlikteki düşüşe atıfta bulunmuştur. Bu sonuçlar diğer yazarlar tarafından da en çok atıfta bulunulan sonuçlardır (Davenport ve diğerleri, 2002; Einarsen, 2000). Her ne kadar öğretmenler iş verimliliği ve üretkenliğini belirtse de, öğretmenlerin sadece küçük bir yüzdesi (%2.24) zorbalığın öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisi üzerinde durmuştur. Bu cevaplar öğretmenlerin zorbalığın eğitim kurumları üzerindeki olumsuz sonuçlarının yeteri kadar farkında olmadıklarını ortaya koymaktadır; dolayısıyla, gelecekte öğretmenler bu konuda eğitilirken özel önem gösterilmelidir.

Sonuç

Özetlemek gerekirse, bu araştırma şunları göstermiştir: öğretmenler zorbalığın farkındadır; zorbalığa tanık olurken, öğretmenler genellikle mağdura destek olmak yerine geri adım atmaktadır; tüm öğretmenler zorbalığın engellenmesi ve eliminasyonu sürecinde sorumluluğun tüm çalışanlarda olduğunu düşünmemekte ve öğrencilerin zorbalığın olumsuz sonuçlarından etkilenmesine yeterli alakayı göstermemektedir. Bu bulgular öğretmen kültürünün çok iyi olmadığını ve iyileştirilemeyeceğini ortaya koymaktadır. Temel sorun diğer yazarlar tarafından da onaylandığı şekilde mesleki dayanışma eksikliğidir (Fullan ve Hargreaves, 2000). Bu tür durumlarda, zorbalık genel ve hatta yerleşik davranış biçimi olabilir, diğer yandan dayanışma kültürü şiddeti durdurma adına en iyi yollardan biri olarak görülmektedir. Eğitim kurumları okullarda her türlü şiddeti azaltmayı hedefliyorsa dayanışma kültürünü teşvik etmeleri oldukça önemlidir. Ayrıca gelecekte öğretmenlerin eğitiminde zorbalık olgusunun üzerinde daha fazla durulması oldukça önemlidir. Eğer öğretmenler zorbalık hakkında daha çok şey bilirlerse, bu sorunun daha fazla farkında olacaklar ve buna karşı daha sorumlu ve uygun şekilde tepki vermeye hazır olacaklardır.

Bu çalışma bazı sınırlılığa sahiptir. Örneklem Slovenya'nın kuzeydoğu bölgesindeki okullardan alınmıştır; bu da bulgularımızı genelleme imkanımızı azaltmıştır. Dahası, bu çalışmada sadece anket yöntemi kullanılmıştır. Her ne kadar bu yöntem işyerinde zorbalık incelemesi için en yaygın araştırma aracı olsa da (Cowie ve diğerleri, 2002), okullardaki zorbalık davranışı hakkında gelecekte yapılacak araştırmalar daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla farklı perspektiflerden ilave yöntemler kullanılmalıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalar okullardaki zorbalık vakalarında şartlara daha yakından bakmalıdır. Bu bilgi zorbalığın engellenmesinde önemli bir rol oynayabilir. Ayrıca okulların zorbalığı engellemek adına günlük uygulamalarındaki yaklaşımlara özel önem verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. ve Verhaeghe J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-97.
- Bečaj, J. (2005) Radi bi imeli strpne in solidarne učence, silimo jih pa v tekmovalnost in individualizem [We wish to have tolerant and sympathetic students but we force them into competitiveness and individualism]. *Vzgoja in izobraževanje*, 36(6), 16-22.
- Bennett, N., Wood, L. ve Rogers, S. (1997). *Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice*. Buckingham: Open University Press.
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary school Journal*, 83(1), 1-13.
- Bulutlar, F. ve Ünler Öz, E. (2008). The effects of ethical climates on bullying behaviour in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 86(3), 273-95. doi:10.1007/s10551-008-9847-4
- Cemaloğlu, N. ve Kilinç, A. Ç. (2012). The relationship between school principals' leadership behaviors and teachers' perceived organizational trust and mobbing. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K. ve Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7(1), 33-51.
- Davenport, N., Schwartz, R. D. ve Elliott, G. P. (2002). *Mobbing: Emotional abuse in the American workplace*. Iowa: Civic society publishing.
- Delors, J. (1996). *Učenje: skriti zaklad* [The treasure Within]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Dogan Kilic, E. (2009). Psychological violence in learning organizations: A case study in Sanliurfa, Turkey. *Social behaviour and personality*, 37(7), 869-80.
- Dupper, R. ve Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, 37(3), 350-64. doi:10.1177/00485902037003003
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behaviour*, 5(4), 371-401.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (2000). *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli?* [What's worth fighting for in your school?]. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Galloway, D., Rogers, C., Armstrong, D. ve Leo, E. L. (1998). *Motivating the difficult to teach*. London: Longman.
- Glasser, B. G. ve Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Macmillan.
- Gottfredson, D. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder. O. Moles (Ed.). *Strategies to reduce student misbehaviour* içinde (s. 87-104). Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Hargreaves, D. (1999). Helping practitioners explore their school's culture. J. Prosser (ed.). *School culture* içinde (s. 48-66). London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- Hamarus, P. ve Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333-345.
- Kariková, S. (2007). Specifics of mobbing in education environment. *New Education Review*, 13, 87-96.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-26.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational psychology*, 5(2), 165-84.

- Maehr, M. ve Midgley, C. (1996). *Transforming school culture*. Boulder, CO: Westview Press.
- Maunder, R. E., Harrop A. ve Tattersall A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52(3), 263-282.
- Munn, P. (1999). The “darker side” of pupil culture: discipline and bullying in schools. J. Prosser (Ed.). *School culture* içinde (s. 111-22). London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ belief and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.
- Prosser, J. (1999). *School culture*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Pšunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational studies*, 36(2), 217 - 228.
- Pšunder, M. (2011). *Vodenje razreda*. [Classroom management]. Maribor: Zora.
- Roffey, S. (2004). *The new teacher’s survival guide to behaviour*. London: P. Chapman.
- Roland, E. ve Galloway, D. (2004). Professional cultures in school with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 241-60.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Teachers’ views about mobbing (psychological violence) at elementary schools. *Euroasian Journal of Educational Research*, 32, 133-142.
- Zakon o osnovni šoli [Law on the elementary school]. (2007) *Uradni list Republike Slovenije* [Official journal of the Republic of Slovenia], no. 81/1996 and no. 102/2007.
- Zapf, D. ve Gross, K. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational psychology*, 10(4), 497-522.
- Zapf, D., Knortz, C. ve Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational psychology*, 5(2), 215-237.