

EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI ÇERÇEVESİNDE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ

Aysun DOĞAN *

ÖZET

Amaç: Akran zorbalığı, bir ya da birkaç öğrencinin bir başka öğrenciye karşı kasıtlı olarak yaptığı, sürekliliği olan ve güç dengesizliğinin hâkim olduğu saldırgan bir davranış biçimidir. Akran zorbalığının hem zorbalık yapan çocuklar ve ergenler hem de bu tür davranışlara maruz kalan kurbanlar üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bu makalede akran zorbalığının tanımı, türleri, olumsuz etkileri ve zorba ve kurbanların temel özellikleri ele alınmıştır. Ayrıca, 'Ekolojik Sistemler Kuramı' temel alınarak aile, akran grupları, okul ve medya sistemleri arasındaki karşılıklı etkileşimler ve bu sistemlerin her birinin akran zorbalığına olan özgün katkısı gözden geçirilmiştir. **Yöntem:** Akran zorbalığı konusundaki yayınlar temel veri tabanları (PsychInfo, PubMed, Ebscohost) kullanılarak taranmıştır. **Bulgular:** Araştırmalar, akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problemden öte; aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğunu göstermektedir. Özetle, akran zorbalığı soyutlanmış bir bireysel olay değil, bireysel faktörler ile çocuğun ve ergenin ilişkide olduğu kişiler ve çevresi ile etkileşiminin bir ürünüdür. **Tartışma:** Bu makalede sunulan bilgiler akran zorbalığının önlenmesi veya etkilerinin azaltılabilmesi için çocuk ve ergenlerin gelişimsel özelliklerine ve ülkemiz koşullarına uygun müdahale programlarının tasarlanması ve uygulanmasına katkıda bulunacaktır.

Anahtar sözcükler: Akran zorbalığı, akran istismarı, ekolojik sistemler modeli, zorba, kurban olma.

SUMMARY: ECOLOGICAL SYSTEMS MODEL AS A FRAMEWORK FOR BULLYING

Objective: Bullying is a form of aggressive behavior that is intentionally and repeatedly performed by one or more students against another student and characterized by power imbalance. Bullying has many negative consequences for both bullies and victims. This article first presents the definition, types and negative effects of bullying as well as the characteristics of bullies and victims. Afterwards, based on the 'Ecological Systems Theory', the mutual relationships between individual characteristics of bullies and victims and the family, peer group, school, socio-cultural values and media systems as well as the unique contribution of each system on bullying will be discussed. **Method:** Studies on bullying were searched by using main databases (PsychInfo, PubMed, Ebscohost). **Results:** Research indicates that bullying is not a single phenomenon resulting from children's and adolescents' individual characteristics. It is rather a result of complex and multi-dimensional phenomenon affected by family characteristics, school atmosphere, teachers' attitude, peer relations, and culture. Briefly, bullying is not an isolated individual event but a result of the interaction between individual factors and the people and environment that the child is in interaction with. **Discussion:** The information presented in this article will contribute to the design and utilization of developmentally appropriate and culturally sound prevention programs in order to prevent bullying or to reduce its negative effects.

Key words: Bullying, peer victimization, ecological model.

GİRİŞ

Pek çok ülkede çocuklar ve ergenler arasındaki şiddet içerikli ve saldırgan davranışlar yaygın bir toplumsal problem olarak ortaya çıkmaktadır. Özgül olarak; okullarda sıklıkla karşılaştığımız akran zorbalığı (bullying), bir ya da birkaç öğrencinin bir başka öğrenciye karşı yaptığı saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Olweus'a (1993) göre akran zorbalığının 3 temel özelliği vardır. Bunlar: a) bilinçli ve kasıtlı olarak karşı tarafı incitmeye ve zarar vermeye yönelik olması, b) tekrarlayıcı ve sürekli olması ve c) gücün dengesiz olarak kullanılması. Özetle, akran zorbalığı, kasıtlı olarak yapılan, sürekliliği

olan ve güç dengesizliğinin hâkim olduğu saldırgan bir davranış biçimidir.

Araştırmalar üç çeşit zorbalık türünden bahsetmektedir: fiziksel, sözel, ve ilişkisel (Olweus 1993). İlk iki tür doğrudan zorbalık (örn. öğrenciye direkt olarak yöneltilen davranışlar), sonuncusu ise dolaylı zorbalık (örn. öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ilişkileri etkileyen davranışlar) olarak tanımlanmaktadır (Björkqvist ve ark. 1992). Fiziksel zorbalık vurmak, itmek, tükürmek, tekme atmak, saçını çekmek ve çelme takmak; sözel zorbalık ise küfürlü konuşmak, isim takmak (örn. dört göz, sırık, şişko), hakaret etmek, bağırarak ve laf ile sataşmak gibi davranışlar.

* Psk. Dr., Ege Üniv. Edebiyat Fak., Psikoloji Bölümü, İzmir

nışları içerir. İlişkisel zorbalık türünde hakkında dedikodu yapmak, arkadaş grubundan dışlamak, görmezden gelmek ve oyuna almamak gibi öğrencinin sosyal ilişkilerine zarar vermeyi hedefleyen davranışlar yer almaktadır (Güvenir 2005). Bu üç temel zorbalık türüne ek olarak, bazı araştırmacılar cinsel zorbalık konusunu da incelemişlerdir. Cinsel zorbalık elle sarkıntılık etmek, kızların eteklerini açmak, erkeklerin pantolonlarını indirmek gibi cinsel içerikli davranışlardan oluşmaktadır. Ayrıca, son yıllarda sanal zorbalık (cyber bullying) adı verilen yeni bir zorbalık türü de yaygın olarak görülmektedir (Li 2006, Slonje ve Smith 2008). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte hayatımıza giren bilgisayar ve cep telefonlarını kullanarak yapılan bu zorbalık türünde rahatsız edici SMS mesajları ve e-postalar göndermek, anlık ileti programlarını (MSN, Yahoo Messenger) veya sosyal iletişim sitelerini (MySpace.com, facebook.com) kullanarak rahatsız etmek ve kişiden habersiz onun ismini ve fotoğraflarını kullanarak uygunsuz web sayfası hazırlamak gibi davranışlar görülmektedir.

Akran zorbalığı konusundaki ilk sistematik çalışmalar 1970'lerde Olweus tarafından Norveç'te başlatılmıştır. Olweus, şiddetin bir türü olarak ele alınan akran zorbalığının görülme sıklığını, türlerini ve nedenlerini inceleyerek bundan sonraki çalışmalara ışık tutmuştur. Olweus (2003) 8 - 16 yaşları arasındaki 150.000 İskandinav öğrenci ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin %9'unun kurban, %7'sinin ise zorba olduğunu bulmuştur. Sonraki yıllarda ABD ve Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmalar, akran zorbalığının tüm dünyada yaygın bir problem olduğunu göstermektedir. Detaylı olarak incelendiği zaman akran zorbalığı görülme oranının ülkelere göre değişiklikler gösterdiği bulunmuştur. Örneğin, öğrencilerin zorba ya da kurban olma deneyimlerinin, ABD'de %30 (Nansel ve ark. 2001); Kanada'da %21 (Bentley ve Li 1995), Almanya'da %12 (Scheithauer ve ark. 2006), İtalya'daki ortaokullarda %28 ve ilkokullarda da %40 (Genta ve ark. 1996) ve Finlandiya'da ise %10 oranında olduğu bulunmuştur (Kaltiala-Heino ve ark. 1999).

Amerika ve Avrupa'da son 40 yıldır çalışılmakta olan bu konu hakkında ülkemizde yapılan çalışmalar oldukça yeni ve sınırlı sayıdadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, İstanbul'da 15 ile 20 yaşları arasındaki 3,519 ergenle yapılan bir araştırmada, katılımcıların %22'sinin kurban ve

%9'unun ise zorba olduğu bulunmuştur (Alikashiçoğlu ve ark. 2007). Ankara'da 11-16 yaşları arasındaki ergenlerle yapılan bir başka araştırmada ise katılımcıların %14'ünün akran zorbalığına maruz kaldığı bildirilmektedir (Gültekin ve Sayıl 2005). Ankara'da 701 öğrenci (ort. yaş: 11.5) ile yapılan bir başka çalışmaya göre ise öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte biri (kurban: %9, zorba: %8 ve kurban/zorba: %6) akran zorbalığı olayından etkilenmektedir (Pekel-Uludağlı ve Uçanok 2005). Kapıcı'nın (2004) çalışmasında, Ankara'daki ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin %40'ının en az bir kere bir zorbalık türüne (örn. fiziksel, sözel, ilişkisel) maruz kaldığı bulunmuştur. Aynı çalışmada, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kaygı ve depresyon puanlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir. Akran zorbalığına maruz kalmanın depresyon ile ilişkisini araştıran iki farklı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çetinkaya ve arkadaşları (2009) tarafından 521 öğrenci (5-8. sınıf) ile yapılan araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin daha çok depresyon belirtileri gösterdiği ve benlik saygılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde Sabuncuoğlu ve arkadaşları (2006) liseli ergenlerle yaptıkları çalışmada akran zorbalığına maruz kalan ergenlerin, zorbalık yapan ve olaya tanıklık eden ergenlere kıyasla daha yüksek depresyon puanına sahip olduklarını göstermişlerdir.

Karaman-Kepenekçi ve Çınkır'ın (2006) çalışmasında ise öğrencilerin %36'sı fiziksel, %33'ü sözel, %28'i ilişkisel ve %16'sı cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Zorbalık türüne göre cinsiyet farklılıkları elde edilmiştir. Erkekler daha çok fiziksel, kızlar ise sözel zorbalık ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada Pişkin (2002), Ankara'daki öğrencilerin %44'ünün sözel, %30'unun fiziksel, %9'unun cinsel ve %1'inin ilişkisel zorbalığa maruz kaldığını, erkek öğrencilerin fiziksel, kız öğrencilerin ise sözel zorbalık uyguladığını ortaya koymuştur. Son olarak, İstanbul ve Muğla'dan 10 ile 15 yaşları arasındaki 2,641 öğrencinin katıldığı bir araştırmaya göre öğrencilerin %31'i sözel, %24'ü fiziksel, %21'i ilişkisel, ve %8'i ise cinsel zorbalık türüne maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir (Doğan-Ateş ve Yağmurlu 2010).

Cinsiyet ve Yaş Farklılıkları

Cinsiyet farklılıklarını inceleyen araştırmaların bir kısmı erkeklerin, kızlara oranla daha fazla zorbalık yaptığını ve daha fazla kurban olduğunu belirtmektedir (Smith ve Sharp 1994, Reid ve ark. 2004). Bazı araştırmalar ise kızların ve erkeklerin eşit oranda (yüzde olarak) akran zorbalığı yaptığını fakat cinsiyete göre zorbalık türlerinin farklılaştığını bildirmektedir (Sweeting ve West 2001). Örneğin, erkekler daha çok fiziksel zorbalık (örn. vurmak, itmek) yaparken, kızlar hem sözel (örn. hakaret etmek, isim takmak) hem de ilişkisel (örn. gruptan dışlamak, sınıfın sosyal iletişim ağını etkilemek) zorbalık türünü kullanmaktadır (Carney ve Merrell 2001, Olweus 1997). Bunun sonucu olarak, erkekler daha çok fiziksel zorbalık, kızlar ise sözel ve ilişkisel zorbalık türlerine maruz kalmaktadırlar. Örneğin, Barone (1997)'un New York'ta yaşayan 847 ilkökul öğrencisi ile yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin %89'u fiziksel zorbalığa maruz kaldıklarını belirtirken; kız öğrencilerin de %67'si sözel zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Gelişimsel farklılıkları inceleyen bazı çalışmalar, akran zorbalığının yaşla birlikte azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Olweus 1991). Bu nedenle, akran zorbalığının ilkökulun son yıllarında ortaya çıktığı, en çok ortaokul döneminde görüldüğü ve ergenlerin liseye başlaması ile problemin sıklığının azaldığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Bazı araştırmacılar ise yaşa bağlı olarak sadece zorbalık türünün değiştiğini öne sürmüşlerdir. Örneğin, artan yaş ile birlikte fiziksel zorbalık türünde azalma gözlenirken, sözel zorbalık türünde ise artış olduğu tespit edilmiştir (Perry ve ark. 1989). Bazı araştırmacılar, öğrencilerin zorbalık ile karşılaşma risklerinin her öğretim kademesinin ilk yılında daha fazla olduğunu öne sürmektedirler. Yani, ortaokul ve lisede ilk sınıfı okuyan öğrencilerin kurban olma olasılıkları diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksektir. Zorbaların, kendilerini koruma becerileri daha zayıf olan ve yaşça kendilerinden küçük olan öğrencileri hedef olarak seçtikleri gözlenmektedir (Hanish ve Guerra 2002).

Zorba ve Kurbanların Özellikleri

Zorbalık yapan çocukların ve ergenlerin genellikle fiziksel ve duygusal olarak daha güçlü

oldukları, diğer öğrencileri yönetmeyi sevdikleri, başkaları üzerinde egemenlik kurmayı ve güçlü olmayı istedikleri ve diğerlerinin duygularına karşı duyarsız oldukları saptanmıştır (Olweus 1993, Pearce ve Thompson 1998, Ural ve Özteke 2007). Yüksek enerjiye sahip olan bu çocuklar, saldırgan davranışlar sergilemekten ve bu davranışlarının akranları tarafından izlenmesinden büyük bir gurur duymaktadırlar. Bununla beraber, bu çocukların, şiddet kullanmaya karşı pozitif bir tutum içerisinde oldukları bilinmektedir (Olweus 2005). Ayrıca, bu çocukların okul ortamı dışındaki arkadaşlarına ve yetişkinlere yönelik olarak da saldırgan ve itaatsiz davranışlar gösterdikleri gözlenmiştir (Pellegrini 1998). Zorba öğrenciler genellikle, onları kurbanlarının tahrik ettiğini veya kurbanlardan hoşlanmadıklarını söyleyerek kendilerini savunurlar (Banks 1997). Bütün bu davranışlarının sonucu olarak zorba öğrenciler genellikle sınıftaki arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevilmeyen ve dışlanan öğrenciler olmaktadır. Ayrıca, bazı zorbaların okuldaki diğer zorba veya saldırgan öğrenciler tarafından popüler ilan edildikleri bilinmektedir (Pellegrini 1998).

Akran zorbalığına maruz kalan çocukların ise genellikle kendine güveni ve benlik saygısı düşük, pasif, çekingen, içe kapanık, itaatkâr ve boyun eğici karakter özelliklerine sahip oldukları bulunmuştur (Hazler 1996, Reid ve ark. 2004). Ayrıca, Charash ve arkadaşları (1995), kurbanların kendilerini zayıf ve gerekli tepkiyi ortaya koymaktan korkan öğrenciler olarak tanımladıklarını bildirmiştir. Smith ve Sharp'a (1994) göre ise herhangi bir fiziksel veya zihinsel engeli olan çocuklar ile etnik azınlık grubu üyesi olan çocuklar daha çok akran zorbalığına maruz kalmaktadır. Ayrıca kurbanların girişkenlik becerilerinin yetersiz olduğu ve bu nedenle girdikleri sosyal ortamlarda çoğunlukla endişeli, kaygılı ve güvensiz davrandıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalar, kurbanların, şiddet içerikli davranışlara karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını ve bu nedenle saldırgan davranış gösteremediklerine işaret etmektedir (Olweus 2005). Ayrıca, kurban olan çocukların büyük bir kısmı küçük, zayıf ve güçsüz oldukları için veya hiçbir neden olmaksızın zorbalık davranışlarına maruz kaldıklarını düşünmektedirler (Boulton ve Underwood 1992).

Son olarak, akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların çoğunun kesitsel olması, belirli kişi-

lik özellikleri ile ilişkili bulunan zorbalığa uğrama ve zorbalık yapma eğilimlerinin, söz konusu kişilik özelliklerinin nedeni mi yoksa sonucu mu olduğu sorusunu gündemde tutmaktadır. Örneğin pasif ve çekingen çocukların daha kolay hedef olabileceklerine ilişkin veriler bulunmakla birlikte içe kapanma ve geri çekilme pekala zorbalığa uğramanın bir sonucu da olabilir (O'Moore ve Kirkham 2001).

Akran Zorbalığının Etkileri

Akran zorbalığının hem zorbalar hem de kurbanlar üzerinde kısa ve uzun süreli olmak üzere bir çok olumsuz etkisi bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, her iki grup da çok çeşitli fiziksel, duygusal, davranışsal ve akademik uyum sorunları yaşamaktadır (Hanish ve Guerra 2002, Hawker ve Boulton 2000, Pellegrini 1998, Sweeting ve ark. 2006). Örneğin, okul yıllarında zorbalık yapan çocukların, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde saldırgan, kanuna aykırı ve suça yönelik davranışlar gösterdiği, birçok suçtan sabıkalı olduğu ve yüksek oranda alkol kullandıkları görülmüştür (Veenstra ve ark. 2005, Whitney ve Smith 1993). Olweus'a (1991) göre ergenlik döneminde (6. ve 9. sınıflarda) zorbalık davranışı gösteren erkeklerin %60'ı genç yetişkinlik döneminde en az bir kez mahkum olmuş ve bu kişilerin %35'i ise üç veya daha fazla mahkumiyet cezası almıştır. Amerika'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre ise okul çağında zorbalık yapan her dört çocuktan birisinin 30 yaşına geldiğinde en az bir sabıka kaydı bulunmaktadır (Eron ve ark. 1987).

Zorbalığa uğrayan çocukların ise kendilerini genel olarak mutsuz, değersiz ve kederli hissettikleri bilinmektedir (Rigby 2003). Ayrıca kurbanların çeşitli sağlık problemleri yaşadıkları, depresyon, kaygı ve intihar eğilimlerinin daha yüksek, benlik saygılarının ise daha düşük olduğu bulunmuştur (Craig 1998, Flonnery ve ark. 2003, Olweus 1993, Salmivalli ve Isaacs 2005). Örneğin, kurban olan öğrencilerin uyku problemleri, alt ıslatma, baş ve mide ağrısı gibi psikosomatik belirtiler gösterdikleri saptanmıştır (Fekkes ve ark. 2005). Bunun yanı sıra bu öğrencilerin sıklıkla depresyon, yalnızlık, sosyal kaygı, endişe ve sosyal fobi gibi psikososyal problemler yaşadıkları bilinmektedir. Özellikle zorbalığa maruz kalan kız çocukların yüksek oranda depresyon ve kaygı gösterdikleri bulunmuştur (Bond ve ark. 2001). Zorbalığa uğrama

sıklığının artması ile birlikte kurbanların üzümlük, çaresizlik ve depresyon ile ilişkili semptomlarında artış yaşandığı gözlenmiştir (Fleming ve Jacobsen 2009). Örneğin, Salmon ve arkadaşlarına (2000) göre, depresyon problemi nedeniyle psikiyatri kliniğine başvuran ergenlerin %70'inden fazlasının çocukluk döneminde akran zorbalığına maruz kaldığı bulunmuştur.

Tüm bunlara ek olarak, zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerin okula gitmeye karşı isteksizlik duyduğu, okulda kendini güvensiz hissettiği, okula bağlılık düzeyinde azalma ve okul başarısında düşüş yaşadığı gözlenmiştir (Boulton ve Underwood 1992, Furlong ve Chung 1995). Örnek olarak, Avusturalya'da yaklaşık 30.000 öğrencinin incelendiği bir araştırmada zorbalığa maruz kalan kız öğrencilerin %25'inin, erkek öğrencilerin ise %19'unun zorbalık davranışları yüzünden evde kalmayı tercih ettikleri bulunmuştur. Zorbalığa maruz kalmayan yaşlıları içinse bu oran kızlarda %12 erkeklerde ise %4 olarak bildirilmiştir (Rigby 2003). Okula devamsızlık, okul ile ilgili aktivitelerden kaçınma ve okulda kendini güvensiz hissetme gibi faktörlerin çocukların okul başarısını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Örneğin, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %90'ı önceki yıllara oranla ders notlarında düşüş olduğunu ifade etmişlerdir (Hazler ve ark. 1992).

Akran zorbalığının, kurbanlar üzerindeki etkileri sadece kısa süreli olmamaktadır. Boylamsal çalışmaların sonuçlarına göre, çocukluk ve ergenlikte akran zorbalığına maruz kalan kişilerin yetişkinlik döneminde düşük benlik saygısına sahip olma, depresyon ve kaygı problemleri yaşama riskleri çok daha fazladır (Olweus 1993, Slee 1995). Ayrıca bazı çocukların ileriki yaşlarda akran zorbalığı yüzünden intihar girişiminde bulunma risklerinin olduğu bulunmuştur (Prewitt 1988). Zorbalığa maruz kalmanın bireysel etkilerinin yanı sıra kişinin romantik ve arkadaşlık ilişkilerini etkilediği de gözlenmiştir. Örneğin, kurbanların yetişkinlik döneminde kurdukları romantik ilişkilerde veya evliliklerinde cinsel problemler yaşadıkları görülmektedir (Gilmartin 1987).

Akran zorbalığı sadece zorbalar ve kurbanlar için değil, bu olaya tanıklık eden diğer öğrenciler için de risk faktörü oluşturmaktadır. Şöyle ki, arkadaşlarının zorbalığa maruz kalmasına şahit olan çocuklarda korku, kaygı, okulu sevmeme

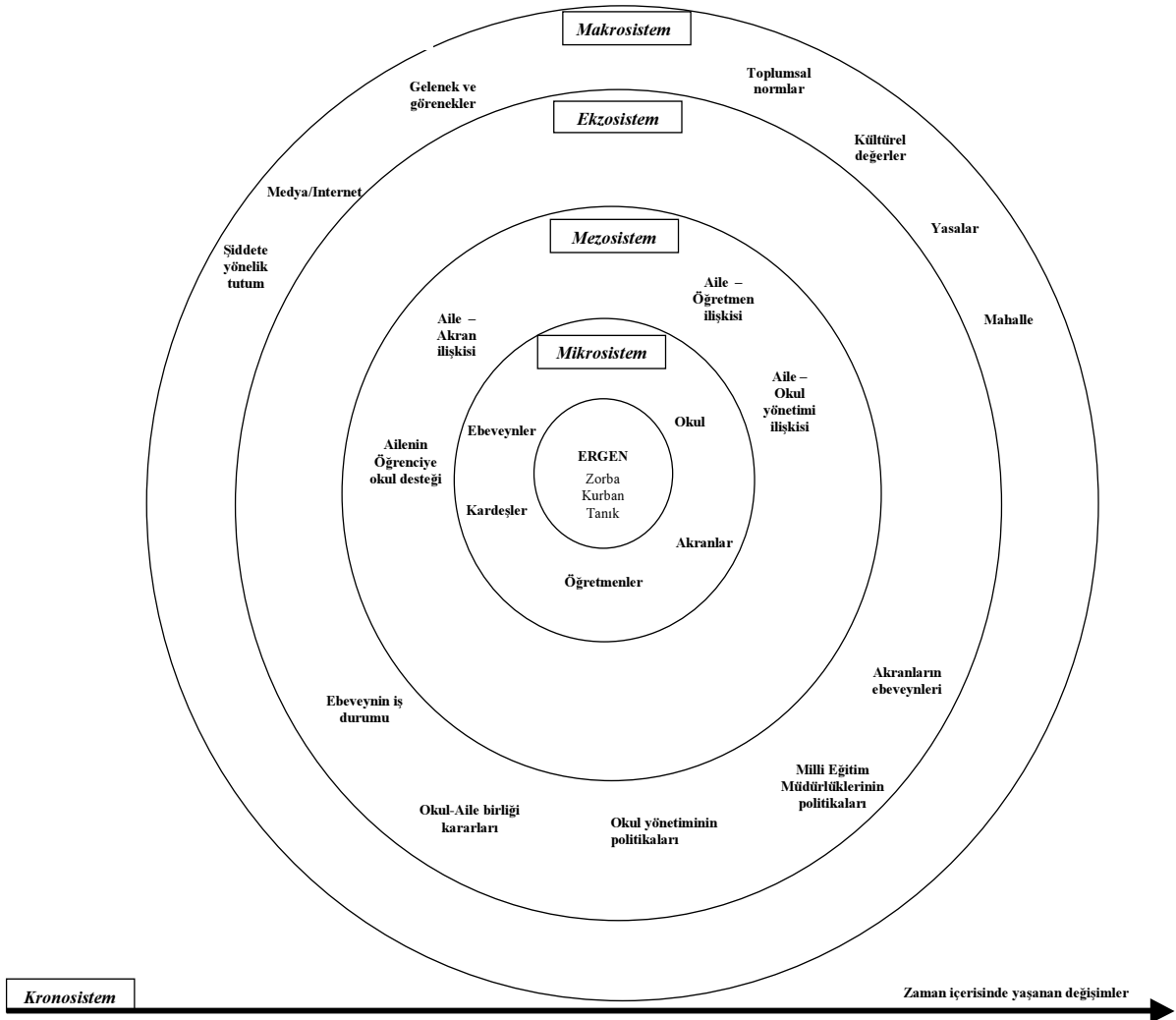
ve okulda kendini güvende hissetmeme gibi tepkiler göstermektedirler (Nishina ve Juvanen 2005). Ayrıca, bu çocuklar kendilerinin de zorbalık davranışlarına uğrayabileceklerini düşünmekte ve bundan dolayı tedirginlik duymaktadırlar.

Ekolojik Sistemler Kuramı

Akran zorbalığına zemin hazırlayan veya neden olan faktörleri düşündüğümüz zaman, Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı bu çok boyutlu ve kompleks olayı açıklamakta temel bir çerçeve sunmaktadır (Espelage ve Swearer 2003). Araştırmalar akran zorbalığının

çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan öte aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğunu göstermektedir. Özetle akran zorbalığı, soyutlanmış ve bireysel bir olay değil, bireysel faktörlerin ergenin ilişkide olduğu kişiler ve ortamla etkileşiminin bir ürünüdür. Bu bağlamda, aşağıdaki bölümde akran zorbalığı olgusu Bronfenbrenner'in (1977, 1986, 1989) bütün bu etkileri inceleyen 'Ekolojik Sistemler Kuramı' çerçevesinde detaylı olarak ele alınacaktır. Karşılıklı etkileşimden söz edilen bu modelde, ekolojik bağlamlar hem ergenin bireysel özellik-

Şekil 1. Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığı



lerini etkilemekte, hem de ondan etkilenmektedir. Bu modelde çocuk veya ergenin gelişimini direkt veya dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistem mevcuttur.

Mikrosistem

Mikrosistem, çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Bireyin gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan bu sistem, en temelde aileyi, okulu ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır (Bronfenbrenner 1986). Aile mikrosistemi içinde yer alan ebeveynler, kardeşler ve yakın akrabalar (örn. büyükanne/büyükbaba) ile okul mikrosistemi içinde yer alan öğretmenler ve arkadaşlar ergenin günlük hayatta kişisel ve sosyal iletişimde bulunduğu mikrosistem öğeleridir. Çocuğun değişen gelişimsel durumu ve ihtiyaçları ile bağlantılı olarak farklı mikrosistemler ile olan ilişkilerinde değişiklikler olmaktadır. Örneğin, bebeklik dönemindeki çocuk-aile ilişkisi ile ergenlik dönemindeki ergen-aile ilişkisi bir çok alanda farklılıklar göstermektedir. Benzer şekilde erken çocukluk dönemindeki arkadaşlık ilişkisi ile ergenlik dönemindeki arkadaşlık ilişkisinin anlamı ve kalitesi de farklılaşmaktadır.

Araştırma bulguları, aile ortamının özellikleri ile zorbalık davranışları arasında yakın bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir. İlgi, sevgi ve sıcaklıktan yoksun bir aile ortamının (örn. yüksek düzeyde ebeveyn çatışması, çocuğa yönelik istismar) ergenlerin zorbalık davranışları göstermesinde tetikleyici olduğu bildirilmiştir (Schwartz ve ark. 1997). Ayrıca, zorbalık yapan ergen ebeveynlerinin çocuklarına karşı daha cezalandırıcı, tartışmacı, düşmanca ve kötüyelici bir tavır sergiledikleri ve çocuklarına fiziksel ve duygusal istismar uyguladıkları bulunmuştur (Duncan 2004, Schwartz ve ark. 1997). Baldry ve Farrington'a (1999) göre ise zorbalık yapan ergenlerin ana-babaları otoriter ebeveynlik stiline sahiptirler. Ayrıca Olweus'a (1980) göre, zorbalık yapan öğrenciler, evde fiziksel güce dayalı disiplin tekniklerinin kullanıldığı, saldırgan davranışlar göstermelerinin hoşgörüsü ile karşılandığı ve problem çözümünde fiziksel gücün kullanıldığı ailelerden gelmektedir. Ebeveynleri güce dayalı stratejiler uygulayan ergenlerin bu davranışları öğrenerek kendi sosyal ilişkilerinde istedikleri bir şeyi elde etmek amacıyla yani araçsal olarak kullandıkları görülmektedir. Bu çocuk ve ergenler, arkadaşlarından gelen en ufak

bir davranış karşısında bile tahrik olup karşılığında saldırganca davranmaktadırlar. Böylelikle, ev ortamında saldırgan davranışları öğrenen çocukların bunu okulda da arkadaş ve öğretmenlerine karşı uyguladıkları tespit edilmiştir.

Bunların dışında, zorbalık yapan çocukların, ebeveynleri arasında güç dengesizliği algıladıkları da bulgulanmıştır (Butler ve Platt 2008). Zorbalık yapan çocuklar, babalarını annelerinden daha güçlü ve evde daha çok söz sahibi olarak tanımlamaktadırlar. Bu çocuklara uygulanan ceza yöntemlerine bakıldığında annelerin daha yumuşak ve hoşgörülü, babaların ise düşmanca ve şiddet içerikli yöntemler kullandıkları görülmüştür.

Kurbanların ebeveynlerinin ise aşırı koruyucu ve kollayıcı oldukları, bu sebeple çocukların bağımsızlık ve kendine güven duygularını yeterince geliştiremedikleri ifade edilmiştir (Smith 2004). Örneğin, Nansel ve arkadaşları (2001) 15.686 Amerikalı genci kapsayan çalışmaları sonucunda, kurbanların ebeveynlerinin çocuklarının okulu ile çok fazla ilgili olduklarını bulmuştur. Batı literatüründe, ailelerin bu aşırı ilgisi ve çocuklarına olan düşkünlüğü ise çocuklarının bağımsızlıklarına izin vermemelerine bir işaret olarak yorumlanmaktadır. Literatürde zorbalığa maruz kalan çocukların anne ve babaları ile farklı ilişkiye sahip oldukları da öne sürülmektedir. Özellikle kurban olan erkek öğrencilerin anneleri ile çok yakın duygusal ilişki kurma eğiliminde oldukları, annelerine hem çocukları üzerinde kontrol kurma hem de çocuklarına yaşından daha küçükmüş gibi davranma eğiliminde oldukları bulunmuştur. Anneleri ile yakın ilişkisi olan bu çocukların maalesef babaları ile çok uzak ve mesafeli bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Kurbanlar ile babaları arasında negatif ve zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır (Bernstein ve Watson 1997, Olweus 1980, Şirvanlı-Özen 2006). Bazı çalışmalar ise babasız veya üvey baba ile büyüyen çocuk ve ergenlerin çok daha fazla kurban statüsünde olduğunu göstermektedir (Fosse ve Holen 2002).

Ergenin yaşamında önemli bir yer tutan diğer mikrosistemler ise okul ve akran gruplarıdır. Okulun fiziksel ortamı, öğretmenlerin davranışları ve okul atmosferi akran zorbalığına yön verip zemin hazırlayıcı veya önleyici olabilir. Örneğin, okul bahçesi ve oyun alanlarının yeter-

siz denetimi, öğretmenlerin ve yöneticilerin zorbalık davranışlarını görmezden gelmesi, okul yönetimi tarafından fiziksel cezanın uygulanması, öğrencilerin okul atmosferi (okul ortamında kendilerini ne kadar rahat hissettikleri ve ortamın öğrencinin eğitim ve öğrenimini nasıl desteklediği) hakkındaki negatif düşünceleri ve okuldaki akranların saldırgan davranışlar sergilemesinin akran zorbalığı ile yakın ilişkili olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Idsoe ve ark. 2008). Ayrıca, okula yabancılaşma hissini öğrencilerde akran zorbalığına neden olan bir risk faktörü olduğunda bulunmuştur (Natvig ve ark. 2001).

Okulun fiziksel ortamının yetersiz denetiminin ve okul mevcudunun fazla olmasının da birer risk faktörü olabileceği bulgulanmıştır. Ortaokullarda akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler, bu tür davranışların büyük çoğunlukla (%75) koridor, kantin, okul bahçesi ve okul kapısında meydana geldiğini belirtmiştir. Ayrıca bu tarz davranışlar okulda kontrolün olmadığı alanlarda ve zamanlarda meydana gelmektedir. Dolayısıyla, öğretmen ve okul yöneticilerinin yetersiz denetimi okuldaki zorbalık davranışlarının artmasına ve dolayısıyla okulun hem öğrenciler hem de personel için güvensiz bir ortam olmasına neden olmaktadır (Kasen ve ark. 2004). Ayrıca, okuldaki öğrenci sayısının fazla olması ile akran zorbalığına maruz kalma arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Bowes ve ark. 2009). Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin denetiminin ve farkındalığının azalması olasıdır. Bir başka neden ise öğrenci sayısının artması çok farklı yaşlardan öğrencilerin aynı okul bahçesi ve kantinini kullanmasına neden olmakta, bu da özellikle küçük çocukların büyükler tarafından zorbalığa uğrama riskini arttırmaktadır.

Öğretmenlerin akran zorbalığı davranışlarının farkındalığı ve müdahalesini inceleyen çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu kısıtlı sayıdaki çalışmalar göstermektedir ki, saldırgan davranışların öğretmenler ve okuldaki öğrenciler tarafından hoşgörü ile karşılandığı okullarda akran zorbalığına sıklıkla rastlanmaktadır (Wienke-Totura ve ark. 2009). Öğretmenler kimi zaman sınıflarında ve okullarındaki zorbalık davranışlarının farkında olmamakta, kimi zaman ise farkında olsa bile müdahale etme konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin habersiz veya ilgisiz oluşu okuldaki saldırgan ve zorbaca davranışların art-

masına neden olmaktadır.

Öte yandan okul yönetimi ve öğretmenlerin yakın ve sıcak ilgisi, okulda istenmeyen davranışlara karşı geliştirilen kurallar, öğrencileri izleme ve gözleme ve fiziksel cezanın olmaması akran zorbalığının önlenmesinde katkısı olan okul faktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Haynie ve ark. 2001). Örneğin, öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilere karşı sıcak, yakın, anlayışlı ve duyarlı davranış sergiledikleri sürece, öğrenciler de sınıfı ve okulu güvenli bir ortam olarak algılamaktadırlar. Öğrenciler öğretmenlerine güven duydukları zaman, öğretmenlerinin kendilerini saldırgan ve zorbaca davranışlara karşı koruyacaklarına inanmaktadırlar. Öğretmenlerin bu tarz destekleyici davranışları sınıf içinde akran zorbalığına karşı önlem almalarına, zorba ve kurban öğrencilere yardımcı olmaya çalışmalarına ve sınıf içinde saldırganlıktan bağımsız bir ortam yaratmalarına yardımcı olmaktadır (Doll ve ark. 2004).

Bilindiği gibi, ergenlik döneminde akran grubunun etkisi çok büyük önem kazanmaktadır. Herhangi bir akran grubuna üye olmanın öğrenciler için pozitif (örn. paylaşım, statü, prestij, popülerlik) olduğu kadar negatif (örn. saldırgan davranışlar sergileme, sigara içme, alkol ve madde kullanma) etkileri de olabilir (Muuss 2006). Dolayısıyla, öğrencilerin olumsuz davranışlar gösteren akran gruplarına dahil olması akran zorbalığı için bir risk faktörü oluşturmaktadır (Dusenbury ve ark. 1997). Sapkın arkadaş gruplarının etkisi ve sapkın davranışların kabulünün de zorbalık davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Zorbalık yapan öğrenciler ve arkadaşları incelendiği zaman, saldırgan davranışların gruptaki tüm arkadaşlar tarafından onaylandığı ve kabul edilebilir bir davranış olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Haynie ve ark. 2001). Ayrıca bu tarz davranışları kabul eden ve uygulayan akran gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarının düşük, okula karşı isteksiz, sınıf içi aktivitelere daha az katılan, özetle okula karşı zayıf bağı olan öğrenciler olduğu görülmektedir (Wienke-Tatura ve ark. 2009).

Zorbalık davranışlarına maruz kalan çocukların sınıf içinde ve okulda arkadaş grupları tarafından dışlandığı ve yalnızlığa itildiği gözlenmektedir. Furlong ve Chung (1995) yaklaşık 6,000 ortaokul ve lise öğrencisini inceledikleri çalışmanın sonucunda, akran zorbalığına maruz kalan

öğrencilerin %9'unun okulda hiç arkadaşı olmadığını bulmuştur. Zorbalığa maruz kalmayan öğrencilerde ise hiç arkadaşı olmayanların oranı sadece %1'dir. Benzer şekilde, akran zorbalığı alanındaki 205 makaleyi içeren bir meta-analiz çalışmasının sonuçlarına göre akran zorbalığına maruz kalanların arkadaşları tarafından reddildiği, arkadaşlık kalitesinin zayıf olduğu ve arkadaş sayısının az olduğu bulunmuştur (Card 2003).

Mezosistem

Mezosistem çocuğun ilişki içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimi içermektedir (Bronfenbrenner 1986). Aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi ve aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapılarıdır. Örneğin, ebeveynleri tarafından fiziksel veya sözel istismara uğrayan bir ergen, okula uyum ve akademik başarı konusunda problemler yaşayabilir. Diğer taraftan okulda arkadaşları ile problem yaşayan bir ergenin ailesi ile olan ilişkileri olumsuz olarak etkilebilir. Aileler, çocuklarının kiminle arkadaşlık ettiğini bilmiyorsa, okul ile çocuklarının gelişimi ve akademik başarıları hakkında iletişim kurmuyorsa ve evde çocuklarının ödevleri ile ilgilenmiyorsa mezosistemde bir problem yaşandığına işaret etmektedir (Muuss 2006).

Çocuk ve ergenler için en önemli iki temel mikrosistem olan aile ve akranlar arasında sürekli bir karşılıklı etkileşimden söz etmek mümkündür. Ailede öğrenilen davranışlar bireyin arkadaşlık ilişkilerini etkilediği gibi arkadaş grupları ile kurulan ilişkilerde bireyin aile yaşamı üzerinde bazı etkilere sahiptir. Örneğin, şiddetin model alınarak öğrenildiği bir gerçektir. Dolayısıyla, ergenin evde ebeveynlerinden şiddet görmesi ve bu saldırgan davranışları model alarak akranlarıyla olan ilişkilerini bu çerçevede yapılandırması mümkündür. Özetle, evde ailesi tarafından fiziksel ve sözel istismara maruz kalan ve fiziksel güce dayalı disiplin teknikleriyle büyüyen bir ergenin, okulda da arkadaşlarına karşı benzer zorbalık davranışları göstermesi mümkündür. Öte yandan, ergenlerin akranları ile kurduğu olumsuz ilişkiler, aileleri ile olan ilişkilerini de etkilemektedir. Ailenin onayladığı arkadaş grupları ile birlikte olan ergenin ailesi ile olan ilişkisinin bozulması da söz konusu olabilir. Örneğin, ergenin içinde yer aldığı arkadaş grubu saldırgan ve şiddet içerikli davranışlara rol model olup bu davranışları destekleyebilir, ancak bu tarz davranış ve tutumlardan memnun olmayan ebeveynler çocuklarının bu arkadaşları ile görüşmesini engelleyecektir. Böyle bir durumda ergen arkadaşları ve ailesi arasında seçim yapmak zorunda kalacak ve bazı problemler yaşayacaktır.

Önemli bir mezosistem ögesi ise aile ve okul arasındaki etkileşimdir. Ebeveynlik stillerinin, ailenin destekleyici tutumunun ve pozitif aile-okul iletişiminin çocuğun akademik başarısını etkilediği gözlenmektedir. Örneğin, Dornbusch ve arkadaşları (1987) yaklaşık 8.000 lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada otoriter ve izin verici ailelerin çocuklarının okuldaki notlarının düşük, buna karşın açıklayıcı otoriter ailelerin çocuklarının ise yüksek notlara sahip olduğunu bulmuştur. Bir başka çalışmada ise Steinberg ve arkadaşları (1992) açıklayıcı otoriter ebeveynlik stili, ailelerin çocuğun okulu ile yakın ilişkide olmasının ve çocuklarını okulda başarılı olmaya teşvik etmesinin çocukların okul başarısını ve okula karşı olan ilgisini arttırdığını bulmuştur. Ayrıca, okul-aile ilişkisi yüksek olan, öğretmenler ile olumlu diyalog halinde bulunan ve çocuğu ile ilgilenen ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu da gözlenmiştir (Çelenk 2003). Tüm bunlara ek olarak, ebeveyn ve öğretmen arasındaki olumlu ilişki, yapıcı işbirliği ve dayanışma ile öğrencilerin okula devamlılıkları, sınıf içi etkinliklere katılma oranları, ödevleri yapma oranları ve okula karşı olumlu tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (Sheridan ve ark. 2004).

Öte yandan, okul ve aile arasındaki iletişimin yetersiz veya eksik olması durumunda hem ebeveynler çocuklarının akademik ve bireysel gelişimini takip etmekte zorlanmakta hem de öğretmenler öğrencinin gösterdiği saldırgan/zorbaca davranışları aile ile paylaşmakta güçlük çekmektedirler. Aynı durum akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler içinde geçerlidir. Bu problemlerin öğretmenler ve aileler tarafından paylaşılamaması problemin çözümü için gerekli olan adımların atılmasını engellemektedir.

Ekzosistem

Ekzosistem

Ekzosistem ergenin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimler bütünüdür. Örneğin, ebeveynlerin iş durumunun (yoğun iş temposu ve stresi, işsizlik) veya işyerindeki rol ve sorumlulukları-

nın ergenlerin gelişimini dolaylı olarak etkilediği gözlenmiştir. Örneğin, babaları ve ergen çocuklarını inceleyen bir araştırmaya göre, işyerinde yüksek stres ve anlaşmazlık yaşayan babaların evde çocuklarına karşı daha otoriter bir tutum sergiledikleri ve daha kontrol edici oldukları bulunmuştur. Yukarıdaki bölümde de tartışıldığı gibi ebeveynlerin bu özellikleri ile çocukların zorbalık davranışları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Schneewind 1986).

Ayrıca, yerel yönetimlerin, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul-Aile Birlikleri'nin aldıkları ve uyguladıkları kararların ergenlerin gelişiminde dolaylı bir etkide bulunması mümkündür. Özgül olarak, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün eğitim politikaları (ör.okuldaki sözleşmeli öğretmen sayısı) ve okul yönetiminin akran zorbalığı konusundaki tutumu (ör.rehberlik hizmetinin olup olmaması, okulda meydana gelen saldırgan davranışlara karşı alınan önlemler, disiplin cezaları) öğretmenleri etkileyecek, öğretmen davranışları da dolaylı olarak öğrencileri etkileyecektir. Örneğin, okul yöneticilerinin saldırgan ve şiddet içerikli davranışları görmezden gelmeleri ve öğretmenlere bu konu hakkında eğitim vermemeleri, okuldaki zorbalık davranışlarının artmasına yol açabilir (Barboza ve ark. 2009).

Bir başka dolaylı etki de ergenlerin akranlarının ailelerinin ebeveynlik stilleridir. Steinberg, Darling ve Fletcher'a göre (1995) akranların ailelerinin ebeveynlik stilleri, akranları doğrudan etkilerken bu akranlar ile birlikte olan ergenleri de dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin, açıklayıcı otoriter ailede büyüyen ergenlerin okuldaki akademik başarılarının yüksek olduğu ve okula karşı pozitif tutum içerisinde oldukları öte yandan madde bağımlılığı ve suça yönelik davranışlara katılma oranlarının ise düşük olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla bu tür ebeveynler, sınıftaki diğer çocukların huzurlu bir ortamda yaşamasını dolaylı olarak etkilemiş olurlar. Diğer taraftan, otoriter ebeveynlere sahip olan ergenlerin daha çok akran zorbalığı davranışları gösterdiği bulunmuştur (Baldry ve Farrington 1999). Bu nedenle, çocuklarına karşı otoriter davranan, sürekli fiziksel ve sözel şiddet uygulayan aileler çocuklarının sınıfta zorbaca davranışlar sergilemesine sebep olabilmekte; ve dolaylı olarak da kendi çocuklarının bu davranışları nedeniyle sınıftaki birçok öğrenci için negatif bir ortam yaratabilmektedirler.

Makrosistem

Makrosistem, bir toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini ve yasaları, kişilerin tutumlarını, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsamaktadır (Bronfenbronner 1989). Makrosistemin yapıtaşları ergenlerin gelişiminde doğrudan bir etkide bulunmamakla birlikte ergenin içinde yaşadığı toplumsal ve ekonomik çevreyi belirlemekte ve ergende bundan dolaylı olarak etkilenmektedir.

Şiddetin toplumsal olarak kabul gördüğü ve sıkça uygulandığı toplumlarda (örn. ebeveynlik stili olarak kullanılması, okullarda öğretmenlerin fiziksel cezayı disiplin yöntemi olarak kullanması) akran zorbalığı davranışlarına daha çok rastlanmaktadır. Örneğin, öğretmen-öğrenci arasındaki otoriter ilişki ve öğretmenlerin okulda fiziksel ceza uygulaması gibi Japon kültürüne özgü bazı özelliklerin, Japonya'daki okullarda zorbalık davranışı için zemin hazırladığı bulunmuştur (Yoneyana ve Naito 2003).

Makrosistemin önemli yapıtaşlarından birisi olan medyanın (TV, film, video oyunları, internet) çocuk ve ergenler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Meta-analiz çalışmalarının sonuçlarına göre televizyonda şiddet içerikli programlar izlemek ile çocuk ve ergenlerin gösterdikleri saldırgan ve antisosyal davranış arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Kuntsche ve ark. 2006). Ayrıca, bu çocuk ve ergenlerin, arkadaşlarına oranla daha fazla zorbalık davranışı gösterdikleri gözlenmiştir. Örneğin, Zimmerman ve arkadaşları (2005) çocukların 4 yaşında şiddet içerikli TV programı izlemesinin 6 ile 11 yaşları arasında gösterdikleri zorbalık davranışı ile yüksek oranda ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmannın sonuçlarına göre ise, televizyon izlemenin zorba olma olasılığını arttığı bulunmuştur. Şöyle ki, diğer değişkenler kontrol altında tutulduğunda bile, günde bir saat televizyon izleyen bir çocuğun zorba olma olasılığı %1.8 iken, dört saat televizyon izleyen bir çocuk için olasılık %17 oranında artarak %2.8'e çıkmaktadır (Barboza ve ark. 2009). Ayrıca, şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan çocukların da saldırgan ve zorbaca davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (Anderson ve Bushman 2001, Kuntsche 2004).

Çocuğun yaşadığı mahallenin (çevre) özelliklerinde çocuğun gösterdiği saldırgan ve zorbaca

davranışlar üzerinde etkisi vardır. Araştırmalar, çocukların akademik başarısı ve davranış problemleri ile yaşadıkları mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, şiddetin ve yoksulluğun yoğun olduğu semtlerde yaşayan çocukların diğer çocuklara oranla pek çok gelişimsel (örn. bilişsel, duygusal) problem yaşadıkları bulunmuştur (Leventhal ve Brooks-Gunn 2004). Ayrıca yaşadıkları mahallede şiddet içerikli veya suça yönelik davranışları (örn. sokak kavgası, çete üyesi olma, hırsızlık) gözlemleyen veya bunları yapmaya zorlanan ergenlerin, okuldaki arkadaşlık ilişkilerinde de benzer davranış örüntüleri sergiledikleri bilinmektedir (Schneiders ve ark. 2003).

Kronosistem

Bütün sistemleri kapsayan en son sistem ise çocuğun içinde yaşadığı çevrede zaman içinde olan değişimlerin çocuğun gelişimini hangi ölçüde etkilediğini ifade eden kronosistemdir. Genel olarak bakıldığında, zaman içerisinde olan bu değişimlerden bazıları normatif (örn. ilkokula başlama, erinlik) iken bazıları normatif olmayan (örn. boşanma, ebeveyn ölümü, taşınma) geçişler olabilir (Bronfenbrenner 1986).

Akran zorbalığını kronosistem bağlamında incelediğimiz zaman zorba davranışlar yapma ve bunlara maruz kalmanın zaman içerisinde nasıl değiştiğini incelemek gerekmektedir. Örneğin, okul döneminin başında zorbalık davranışlarına maruz kalan bir ergen, zamanla arkadaş ilişkilerinin değişmesi, aile ve okul yönetiminden aldığı sosyal destek ile okul dönemi sonunda kurban olmaktan kurtulabilir. Öte yandan, dönem başında sadece olaylara tanıklık eden bir öğrenci, zorbalık yapan akran grubunun etkisiyle dönem sonunda kendisini bu zorba grubun içinde bulabilir (Barboza ve ark. 2009). Bir başka faktör de zaman içerisinde okul yönetiminin akran zorbalığı hakkındaki farkındalığının ve önlem almaya yönelik çalışmalarının artması olabilir. Böylelikle zamanla bir okul içerisinde bu tür zorbalık davranışlarının sıklığında ve şiddetinde azalma görülmesi beklenir. Yukarıda 'Ekolojik Sistemler Kuramı' bağlamında özetlenen konular Şekil 1'de gösterilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, araştırma bulguları, akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını ciddi ölçüde tehdit ettiğini göstermektedir. Bu nedenle gerek zorbalı, kurbanlar ve tanık olan çocuklar ve aileleri gerekse okul yönetimi ve öğretmenler için büyük bir problem olan akran zorbalığına yol açan faktörlerin belirlenmesi çok önemlidir. Önceki bölümlerde de anlatıldığı gibi, bu risk ve koruyucu faktörlerin bazıları ergenin bireysel özelliklerinde yatarken bazıları ise ergenin ilişkide olduğu kişilerle ve ortamla etkileşiminin bir sonucu olarak oluşmaktadır. Akran zorbalığına ilişkin risk ve koruyucu faktörleri öğrenmek, duyarlı ve etkili müdahale programları geliştirmemize yardımcı olacaktır. Bu programların gerek çocuk ve ergenlerin gelişimsel özellikleri gerekse ülkemizdeki aile yapısı, kültürel değerler ve eğitim sisteminin dinamikleri dikkate alınarak tasarlanması gerekmektedir. Geliştirilecek ve uygulanacak olan bu programlar sayesinde akran zorbalığı davranışlarını önlemek veya etkilerini azaltmak yoluyla okullarda olumlu bir atmosfer yaratmak mümkün olacaktır. Aynı zamanda, sadece bireysel okul bazında değil makro düzeyde Türkiye'deki tüm okulları içeren akran zorbalığı farkındalık ve önleme programları hakkında sosyal politikaların oluşturulması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Alikaşifoğlu M, Erginoz E, Ercan O ve ark. (2007) Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. Eur J Public Health 14:173-177.

Anderson CA, Bushman BJ (2001) Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. Psychol Sci 12: 353-360.

Baldry AC, Farrington DP (1999) Types of bullying among Italian school children. J Adolesc 22: 423-426.

Banks R (1997) Bullying in Schools. ERIC Digest [Online]. Available: <http://npin.org/library/pre1998/n00416/n00416.html>

Barboza GE, Schiamberg LB, Oehmke J ve ark. (2009) Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. J Youth and Adolesc 38:101-121.

- Barone FJ (1997) *Bullying in school: It doesn't have to happen*. Phi Delta Kappan 80-82.
- Bentley KM, Li AKF (1995) *Bully and victim problems in elementary schools and students beliefs about aggression*. Can J School Psych 11: 153-165.
- Bernstein JY, Watson MW (1997) *Children who are targets of bullying: A victim pattern*. J Interpers Violence 12: 483-498.
- Björkqvist K, Lagerspetz KMJ, Kaukiainen A (1992) *Do girls manipulate and boys fight?: Developmental trend regard to direct-indirect aggression*. Aggress Behav 18: 117-127.
- Bond L, Carlin JB, Thomas L ve ark. (2001) *Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers*. Br Med J 323: 480-484.
- Boulton MJ, Underwood K (1992) *Bully/victim problems among middle school children*. Br J Educ Psychol 62: 73-87.
- Bowes L, Arseneault L, Maughan B ve ark. (2009) *School, neighborhood and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally-representative longitudinal study*. J Am Acad of Child Adolesc Psychiatry 48: 545-553.
- Bronfenbrenner U (1977) *Toward an experimental ecology of human development*. Am Psychol 32: 513-530.
- Bronfenbrenner U (1986) *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives*. Dev Psychol 22: 723-742.
- Bronfenbrenner U (1989) *Ecological systems theory*. Annals of Child Development 6 içinde, R. Vasta (ed) JAI, Greenwich, CT. s:187-251.
- Butler JL, Platt R (2008) *Bullying: A family and school system treatment model*. Am J Fam Ther 36: 18-29.
- Card NA (2003) *Victims of peer aggression: A meta-analytic review*. Presented at Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA, April.
- Carney AG, Merrell, KW (2001) *Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem*. Sch Psychol Int 22: 364-382.
- Charash A, Pepler D, Ziegler S (1995) *Bullying at school a canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention*. Educ Canada 35: 12-18.
- Craig WM (1998) *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*. Pers Individ Diff 24: 123-130.
- Çelenk S (2003) *Okul başarısının ön koşulu: Okul Aile dayanışması*. İlköğretim-Online 2: 28-34.
- Çetinkaya S, Nur N, Ayvaz A ve ark. (2009) *Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi*. Anadolu Psikiyatri Dergisi 10:151-158.
- Doğan-Ateş A, Yağmurlu B (2010) *Examining victimization in Turkish schools*. Eur J Edu Stud 1: 31-37.
- Doll B, Song S, Siemers E (2004) *Classroom ecologies that support or discourage bullying*. Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Bullying Prevention and Intervention içinde, D Espelage ve S Swearer (ed) Lawrence Erlbaum Associates Inc, New Jersey, s: 161-184.
- Dornbusch SM, Ritter PL, Leiderman PH ve ark. (1987) *The relation of parenting style of adolescents school performance*. Child Dev 58: 1244-1257.
- Duncan RD (2004) *The Impact of Family Relationships on School Bullies and Victims*. Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Bullying Prevention and Intervention içinde, D Espelage ve S Swearer (ed) Lawrence Erlbaum Associates Inc, New Jersey, s: 227-244.
- Dusenbury L, Falco M, Lake A ve ark. (1997) *Nine critical elements of promising violence prevention programs*. J Sch Health 67: 409-414.
- Eron LD, Huesmann RL, Dubow E ve ark. (1987) *Childhood aggression and its correlates over 22 years*. Childhood Aggression and Violence. Plenum, New York.
- Espelage DL, Swearer SM (2003) *Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?* School Psych Rev 32: 365-383.
- Fekkes M, Pijpers FMI, Verloove-Vanhorick SP (2005) *Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior*. Health Educ Res 20: 81-91.
- Fleming LC, Jacobsen KH (2009) *Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students*. J Sch Health 79: 130-137.
- Flonnery DJ, Wester KL, Singer MI (2003) *Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behaviour*. J Community Psychol 32: 559-573.
- Fosse GK, Holen A (2002) *Childhood environment of adult psychi-*

- atric outpatients in Norway having been bullied in school. *Child Abuse Negl* 26: 129-137.
- Furlong MJ, Chung A (1995) Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Educ Treat Children* 18: 282-298.
- Genta ML, Menesini E, Fonzi A ve ark. (1996) Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *Eur J Psychol* 11: 97-110.
- Gilmartin BG (1987) Peer group antecedents of severe loneliness in males. *J Pers* 55: 467-489.
- Gültekin Z, Sayıl M (2005) Akran zorbalığını belirleme ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları* 8: 47-61.
- Güvenir T (2005) Okulda Akran İstismarı. Kök yayıncılık, Ankara.
- Hanish LD, Guerra NG (2002) A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Dev Psychopath* 14: 69-89.
- Haynie DL, Nansel T, Eitel P ve ark. (2001) Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *J Early Adolesc* 21: 29-49.
- Hawker DSJ, Boulton MJ (2000) Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *J Child Psychol Psychiatry* 41: 441-455.
- Hazler R, Hoover J, Oliver R (1992) What kids say about bullying. *The Executive Educator*, 20-22.
- Hazler R (1996) *Breaking the Cycle of Violence: Interventions for Bullying and Victimization*. Taylor & Francis, Washington, DC.
- Idsoe T, Solli E, Cosmovici, EM (2008) Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggress Behav* 34: 460-474.
- Kaltiala-Heino R, Rimpela M, Marttunen M ve ark. (1999) Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *Br Med J* 319: 348-351.
- Kapıcı E (2004) İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 37: 1-13.
- Karaman-Kepenekçi Y, Çınkır Ş (2006) Bullying among Turkish high school children. *Child Abuse Negl* 30: 193-204.
- Kasen S, Berenson K, Cohen P ve ark. (2004) The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Bullying Prevention and Intervention içinde*, D Espelage ve S Swearer (ed) Lawrence Erlbaum Associates Inc, New Jersey, s: 187-210.
- Kuntsche E, Pickett W, Overpeck M ve ark. (2006) Television viewing and forms of bullying among adolescents from eight countries. *J Adolesc Health* 39: 908-915.
- Kuntsche E (2004) Hostility among adolescence in Switzerland? Multivariate relations between excessive media use and forms of violence. *J Adolesc Health* 34: 230-236.
- Leventhal T, Brooks-Gunn J (2004) A randomized study of neighborhood effects on low-income children's educational outcomes. *Dev Psychol* 40: 488-507.
- Li Q (2006) Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *Sch Psychol Int* 27: 157-170.
- Muuss RE (2006) *Theories of Adolescence* (6th ed.). McGraw-Hill Publishers, New York.
- Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS ve ark. (2001) Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA* 285: 2094-2100.
- Natvig GK, Albrektsen G, Quarnstrom U (2001) School-related stress experience as a risk factor for bullying behaviour. *J Youth Adolesc* 30: 561-575.
- Nishina A, Juvonen J (2005) Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Dev* 76: 345-450.
- Olweus D (1980) Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A casual analysis. *Dev Psychol* 16: 644-660.
- Olweus D (1991) Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression içinde*, DJ Pepler ve KH Rubin (ed) Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, s: 411-448.
- Olweus D (1993) *Bullying at School*. Blackwell Publishers, Cambridge.
- Olweus D (1997) Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Ir J Psychol* 18: 170-190.
- Olweus D (2003) A profile of bullying at school. *Educational Leadership* 60: 12-17.
- Olweus D (2005) *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell Publishing, Oxford.

- O'Moore M, Kirkham C (2001) *Self-esteem and its relationship to bullying behaviour*. *Aggress Behav* 27: 269-283.
- Pearce JB, Thompson AE (1998) *Practical approaches to reduce the impact of bullying*. *Arch Dis Child* 79: 528-531.
- Pekel-Uludağlı N, Uçanok Z (2005) *Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri*. *Türk Psikoloji Dergisi* 20: 77-92.
- Pellegrini A (1998) *Bullies and victims in school: A review and call for research*. *J Appl Dev Psychol* 19: 165-176.
- Perry DG, Perry LC, Weiss RJ (1989) *Sex differences in the early consequences that children anticipate for aggression*. *Dev Psychol* 25: 312-319.
- Pişkin M (2002) *School bullying: Definition, types, related factors, and strategies to prevent bullying problems*. *Educational Sciences: Theory & Practice* 2: 555-562.
- Prewitt PW (1988) *Dealing with Ijime (bullying) among Japanese students*. *School Psychol Int* 9: 189-195.
- Reid P, Monsen J, Rivers I (2004) *Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools*. *Educ Psychol Pract* 20: 241-258.
- Rigby K (2003) *Consequences of bullying in schools*. *Can J Psychiatr* 48: 583-590.
- Salmivalli C, Isaacs J (2005) *Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions*. *Child Dev* 76: 1161-1171.
- Salmon G, James A, Cassidy EL ve ark. (2000) *Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children*. *Clin Child Psychol Psychiatry* 5: 563-579.
- Scheithauer H, Hayer T, Petermann F ve ark. (2006) *Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates*. *Aggress Behav* 32: 261-275.
- Schneewind KA (1986) *Contextual approaches to family systems research: The macro/micro puzzle*. Presented at the Conference on Family Systems and Life Span Development. Max Planck Institute for Human Development and Education, Berlin, Germany.
- Schneiders J, Drukker M, Van der EJ ve ark. (2003) *Neighbourhood socioeconomic disadvantage and behavioural problems from late childhood into early adolescence*. *J Epidemiol Community Health* 57: 699-703.
- Schwartz D, Dodge KA, Pettit GS ve ark. (1997) *The early socialization of aggressive victims of bullying*. *Child Dev* 68: 665-675.
- Sheridan SM, Warnes ED, Dowd SE (2004) *Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to increase social competence in children and youth*. *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Bullying Prevention and Intervention içinde*, D Espelage ve S Swearer (ed) Lawrence Erlbaum Associates Inc, New Jersey, s: 245-264.
- Slee PT (1995) *Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students*. *Pers Indiv Diff* 18: 57-62.
- Smith PK, Sharp S (1994) *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge, London.
- Smith P (2004) *Bullying: Recent developments*. *Child and Adolescent Mental Health* 9: 98-103.
- Slonje R, Smith PK (2008) *Cyberbullying: Another main type of bullying?* *Scand J Psychol* 49: 147-154.
- Steinberg L, Lamborn SD, Dornbusch SM ve ark. (1992) *Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed*. *Child Dev* 63: 1266-1281.
- Steinberg L, Darling, NE, Fletcher AC (1995) *Authoritative parenting and adolescent adjustment: An ecological journey*. *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development içinde*, P Moen, GH Elder, K Lüscher (ed) American Psychological Association, Washington, DC, s: 423-466.
- Sweeting H, West P (2001) *Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11*. *Res Pap Education* 16: 225-246.
- Sweeting H, Young R, West P ve ark. (2006) *Peer victimization and depression in early-mid adolescence: A longitudinal study*. *Br J Educ Psychol* 76: 577-594.
- Şirvanlı-Özen D (2006) *Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi*. *Türk Psikoloji Dergisi* 21: 77-94.
- Ural B, Özteke N (2007) *Okulda zorbalık*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Veenstra R, Lindenberg S, Oldehinkel AJ ve ark. (2005). *Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents*. *Dev Psychol* 41: 672-682.

DOĞAN

Yoneyana S, Naito A (2003) *Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan)*. *Br J Socio Educ* 24: 315-330.

Whitney I, Smith PK (1993) *A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools*. *Educ Res* 35: 3-25.

Wienke Totura CM, MacKinnon-Lewis C, Gesten EL *ve ark*.

(2009) *Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts*. *J Early Adolesc* 29: 571-609.

Zimmerman FJ, Glew GM, Christakis DA *ve ark*. (2005) *Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children*. *Arch Pediatr Adolesc Med* 159: 384-388.