T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ERGENLERDE DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ANNE-BABADAN VE ÖĞRETMENLERDEN ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sinem ŞİMŞEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adana, 2010

T.C
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ERGENLERDE DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ANNE-BABADAN VE ÖĞRETMENLERDEN ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sinem ŞİMŞEK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Adana, 2010

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Turan AKBAŞ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Filiz YURTAL

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../..../ 2010

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ERGENLERDE DAVRANIŞ PROBLEMLERİNİN ANNE-BABADAN VE ÖĞRETMENLERDEN ALGILANAN DUYGUSAL İSTİSMAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

Sinem ŞİMŞEK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
Ocak 2010, 116 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarına devam eden ergenlerde görülen davranış problemlerinin anne-baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismar ile bir ilişkisi olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Mersin'in merkez ilçelerinde bulunan toplam dört devlet lisesine devam eden 247'si kız, 187'si erkek olmak üzere 434 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada, ergenlerin anne ve babadan algıladıkları duygusal istismarı ölçmek için Alantar (1989) tarafından geliştirilen "Anne-Baba Genç İlişkiler Ölçeği", öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarı ölçmek için yine Alantar (1989) tarafından geliştirilen "Algılanan Öğretmen Davranışı Ölçeği", öğrencilerin sınıf içi davranışlarını belirlemek amacıyla Conners (1969) tarafından geliştirilen "Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği" ve araştırmaya katılan öğrenciler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis Testi, Mann Whitney U testi ve Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda erkek ergenlerin kız ergenlere göre davranış problemlerini daha fazla sergiledikleri belirlenmiştir. Kız ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi, erkek ergenlerden daha yüksek bulunurken, erkek ergenler duygusal istismarı öğretmenlerinden kız ergenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Kız ve erkek ergenler arasında babadan algılanan duygusal istismar açısından anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde,

öğretmenden algılanan duygusal istismarın ve anneden algılanan duygusal istismarın ergenlerde davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Duygusal İstismar, Davranış Problemleri

ABSTRACT

AN INVESTIGATION THE BEHAVIORAL PROBLEMS OF ADOLESCENTS, WHO PERCEIVED EMOTIONAL ABUSE FROM PARENTS AND TEACHERS

Sinem ŞİMŞEK

MA Thesis, Department of Education Sciences
Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER
October 2010, 116 Pages

The purposes of this study is to determine the interaction between the behavioral problems of adolsecents attending high school and their emotional exploitation by the parents and teachers. This study has been conducted among 425 students, 247 of them girls and 187 of them boys, who have been attending to four different high schools in Mersin.

In the investigation, to define the level of perceived emotional abuse of adolescents from parents "The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescent – Mother Form and Father Form" is used while Alantar (1989), to define the level of perceived emotional abuse of adolescents from teacher "The perceived Teacher Behavior Inventory" is used while Alantar (1989), to define the level of perceived behavioral problems "The Conners' Teacher Rating Scale" is used while Conners (1969). To gather demografical characteristics of the adolescents "Personal Questionnarie Form" was applied. One way Anova Analysis, Kruskal Wallis, The Mann-Whitney U Test and Regression Analysis were used for statistical analyses.

As a result of that research, male adolescents had been determined to show more behavioral problems than female adolescents. While the level of emotional abuse which female adolescent perceive from their mothers was found higher than male's, male adolescents perceive the emotional abuse from their teachers higher than female's. Aspect of emotional problems perceived from father, it wasn't found any significant differentiation between male and female adolescents. When gender effect is controlled,

emotional abuse perceived from teachers and emotional abuse perceived from mother had been determined to predict behavioral problems in adolescents.

Keywords: Adolescence, Emotional Abuse, Behavioral Problems

ÖNSÖZ

Canım anneme

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarına devam eden ergenlerde görülen davranış problemleri ile anne-babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismarı cinsiyet değişkeni açısından incelemek ve ergenlerde anne-baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın davranış problemlerini ne oranda etkilediğini saptamaktır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlanması sürecinde yönlendirmeleriyle sonsuz destek veren ve motivasyonumu kaybettiğim zamanlarda beni tekrar yoluma devam etme konusunda yüreklendiren değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamda değerlendirmeleriyle bana ışık tutan değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Turan AKBAŞ'a ve Yrd. Doç. Dr. Filiz YURTAL'a teşekkür ederim.

Tezime olan katkılarından dolayı Prof. Dr. Fatoş ERKMAN'a ve yüksek lisans eğitimim sırasında kendilerinden çok şeyler öğrendiğim değerli hocalarıma teşekkür ederim. Çalışmam boyunca ihtiyacım olduğu her zaman desteğini esirgemeyen ve bana güç veren dostum Ayşegül PANCAR'a teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca büyük bir özveri ve fedakârlıkla yanımda olan, hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım annem Hülya TISOĞLU'na, hayatımdaki varlığıyla manevi desteğini hissettiren sevgili babam Vedat TISOĞLU'na, İngilizce çevirilerde ve doküman sağlamamda yardımıma yetişen, her zaman yanımda olan biricik kardeşim Seçil TISOĞLU'na ve araştırmam boyunca çalışmalarıma katkıda bulunan, bıraktıklarımı üstlenerek yanımda olan, sabrı, anlayışı ile desteğini hep hissettiğim sevgili eşim Berat ŞİMŞEK'e tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Çalışmamı canım anneme ithaf ediyorum.

Sinem ŞİMŞEK

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET……**i**
ABSTRACT……...**iii**
ÖNSÖZ..……...…..**vi**
TABLOLAR LİSTESİ……..…….**xi**
EKLER LİSTESİ……..**xii**

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem……...…....1
1.2. Araştırmanın Amacı……...6
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi ……...…….....7
1.4. Sınırlılıklar……...…..8
1.5. Sayıltılar …….…….....8
1.6. Tanımlar…….……...…..9

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Araştırmalar…….……...…….....10
2.1.1. Ergenlik……..10
2.1.2. Ergenlikte Duygusal Gelişim…….……11
2.1.3. İstismar……...……....12
2.1.4. İstismarı Açıklamaya Yönelik Kuramlar…….……...…13
2.1.4.1. Psikiyatrik Model.……...……...…..13
2.1.4.2. Sosyolojik Model.……...……...……14
2.1.4.3. Sosyal Öğrenme Modeli…….....……...…...15
2.1.4.4. Sosyal Psikolojik Model.……...……16

2.1.4.5. Sosyal Etkileşimsel Model……..……..……..….16
2.1.5. İstismar Çeşitleri…….....……..….…....17
2.1.5.1. Fiziksel İstismar……...…...….....17
2.1.5.2. Duygusal İstismar ……...…….....20
2.1.5.3. İhmal ……..…….……..…...26
2.1.5.4. Cinsel İstismar ……..……26
2.1.6. Anne-Baba ve Çocuk İstismarı.…….…….....30
2.1.7. Öğretmen-Okul ve Çocuk İstismarı.……...….....34
2.1.8. İstismarın Etkileri…….……..……35
2.1.9. Davranış Problemleri.…….…….38
2.2. İlgili Araştırmalar…….....41
2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar…….…….41
2.2.1.1. Yurt Dışında Duygusal İstismar İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar…….….....41
2.2.1.2. Yurt Dışında Davranış Problemleri İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar…….….44
2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar…….…….…..45
2.2.2.1. Yurt İçinde Duygusal İstismar İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar…….….....46
2.2.2.2. Yurt İçinde Davranış Problemleri İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar…….……...…..52

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli…….....56
3.2. Evren-Örneklem…….....56
3.3. Veri Toplama Araçları…….....59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu…….....59
3.3.2. Anne-Baba ve Genç İlişkileri Ölçeği (POPMIFA)……...…….59
3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ)…….....60
3.3.4. Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CTRS)…….....…..61

3.4. Verilerin Toplanması……..……...…...62
3.5. Verilerin Analizi……..……..……..……...…..63

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular…….....64
4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden, Babalarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular…….…..65
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular……..……...…….…….....65
4.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular……..…….....68
4.2.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular ……..……....71
4.3. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Annelerinden, Babalarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular……72
4.3.1. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular…….…...72
4.3.2. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular…….....75
4.3.3. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular …..…….....76
4.4. Öğrencilerin Davranış Problemleri Yordayıcılarına İlişkin Bulgular……..77

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Tartışma ve Yorum.……..…….……80
5.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden-Babalarından ve Öğretmenlerinden

Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Tartışma ve Yorum…….....81
5.3. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Annelerinden-Babalarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Tartışma ve Yorum……..84
5.4. Öğrencilerin Davranış Problemleri Yordayıcılarına İlişkin Tartışma ve Yorum.....88

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç…….....90
6.2. Öneriler…….....91
6.2.1. Uygulama Açısından……..91
6.2.2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalar Açısından……...92

KAYNAKÇA…….....93
EKLER…….....106
ÖZGEÇMİŞ…….116

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri…….....57

Tablo 2. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Yüzdeleri…….....58

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Betimsel Değerler ……..…….64

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….....64

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret ve Saygı-Kabul Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel Değerler…….....65

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret ve Saygı-Kabul Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……..……66

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Gizli Ret, Gerçek Dışı Beklentiler ve Aşağılama Alt Ölçeklerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları…….……67

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret, Gizli Ret, Gerçek Dışı Beklentiler, Aşağılama ve Saygı Kabul Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Değerler…….…..….68

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret, Gizli Ret, Gerçek Dışı Beklentiler, Aşağılama ve Saygı Kabul Alt Ölçeklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…….....70

Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları…….....71

Tablo 11. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları…….....72

Tablo 12. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Saygı-Kabul Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel Değerler…74

Tablo 13. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Saygı-Kabul Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları…….....74

Tablo 14. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları…….....75

Tablo 15. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları……...77

Tablo 16. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelâsyon Matriksi……...……...77

Tablo 17. Davranış Problemlerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları……...……..…78

EKLER LİSTESİ

EK 1-Kişisel Bilgi Formu……106
EK 2-Anne-Genç İlişkileri Ölçeği (AGİÖ)……107
EK 3-Baba-Genç İlişkileri Ölçeği……...110
EK 4-Öğretmen Öğrenci İlişkileri Ölçeği……113
EK 5-Conner's Öğretmen Derecelendirme Ölçeği……..115

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem

Çocuk istismarı, dünyadaki birçok araştırmacı tarafından incelenen bir olgudur. Ancak, çocuk istismarı çeşitli toplumlarda ve kültürlerde farklı şekilde algılanmakta ve tanımlanmaktadır (Canbaz, Turla, Aker ve Peksan, 2005). Çağdaş tıp literatüründe çocuklara kötü muamele terimi ilk olarak 1946 yılında kullanılmış ve Kempe, Silverman, Steele, Droegmemueller ve Silver tarafından 1962 yılında çocuk istismarını tanımlamaya yönelik "hırpalanmış çocuk sendromu" (battered child syndrome) kavramı ortaya atılmıştır (Akt. Pressel, 2000). Kötü muamele terimi, istismar ve ihmalin her ikisini de içermektedir. İhmal, fiziksel, cinsel ve duygusal istismar kötü muamelenin türleridir ve dolayısıyla kötü muamele hepsinin bir bütünü olarak açıklanabilir (Germain ve Sandoval, 2002). İstismar ve ihmali birbirinden ayıran en temel nokta ise istismarın aktif, ihmalin ise pasif bir olgu olmasıdır. Çocuk ihmal ve istismarı, çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayıcı olan fiziksel, duygusal ve cinsel ihmal ve istismarı içermektedir. Ancak bunları birbirinden ayırmak oldukça zordur (Aral ve Gürsoy, 2001).

İstismar, çocuğun doğduğu andan itibaren bulunduğu her ortamda (evde, okulda, sokakta ve oyun alanlarında) çeşitli nedenlerle karşılaşabileceği önemli bir toplumsal sorundur (Çağlarırmak, 2006). Çocuğun büyüme ve gelişmesini olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış olarak tanımlanabilen çocuk istismarına, insanlık tarihi boyunca her kültürde rastlanmaktadır (Akduman, Ruban, Akduman ve Karakuş, 2005). 1998'de Dünya Sağlık Örgütü'nün açıklamasına göre 900.000'den fazla çocuk kötü muameleye maruz kalmış, yarısı ihmal kurbanı olmuş, çeyreği de fiziksel istismara hedef olmuştur. Aynı yılda %12'si cinsel istismara, %6'sı da psikolojik istismar ya da sağlık ihmaline uğramıştır. Kurbanların dörtte biri ise istismarın birden fazla çeşidine zorlanmıştır (Germain ve Sandoval, 2002). Dünya Sağlık Örgütü, 2002 yılında yaklaşık 53.000 çocuğun öldürüldüğünü tahmin etmektedir. Yaklaşık 150 milyon kız ve 73 milyon erkek çocuk cinsel şiddete maruz kaldığı tahmin edilmektedir. Uluslararası

Çalışma Örgütü 2004 yılı için yaklaşık 218 milyon çocuğun çalıştırıldığını ve 126 milyon çocuğun ise tehlikeli işlerde çalıştığını tahmin etmektedir (Pinheriro, 2006).

İstismar, fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve ihmal olarak dört türe ayrılır (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi ve Lozana, 2003; Germain ve Sandoval, 2002). Duygusal istismar; tehdit etme, şiddetli ret, sözlü saldırı, yalnız bırakma gibi davranışları içerirken fiziksel istismar; vurma, tekmeleme, yiyecek ve içecekten yoksun bırakma gibi davranışları içerir. Cinsel istismar ise; güç kullanarak, zorla ya da tehdit ederek, cinsel aktivite için zorlama ya da dokunmaksızın seyretmeyi içerir (Nosek ve Howland, 1998). İstismarın bütün formları hem kısa hem de uzun vadede yıkıcı sonuçlar doğurmaktadır (Jain, 1999).

Fiziksel istismar, çocukların ebeveyn veya onlara bakmakla yükümlü kişiler tarafından fiziksel açıdan zarar görmesi, yaralanma olasılığı bilindiği halde gerekli önlemlerin alınmamasıdır. Küçük çocukların günlük aktiviteleri ve oyun sırasında yaralanmaları normaldir. Ancak bu tip yaralanmalar ile fiziksel istismar sonucu yaralanmalar arasında fark vardır. Fiziksel istismarda deri, kemik ve merkezi sinir sisteminde birtakım travmalar oluşur. Her ne kadar bazı cezalandırma çeşitleri birçok insan tarafından kabul görse de dövme, ısırma, vücudunda kızarıklıklar oluşmasına sebep olma gibi davranışlar fiziksel istismar içerir. Ancak gözle görülmeyen fiziksel istismar davranışları da yaşanmaktadır; sarsmak, iteklemek, kapalı ortamlara kilitlemek gibi (Jain, 1999; Polat, 2001; Pressel, 2000; Dubowitz ve Bennett, 2007).

Cinsel İstismar, psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış ve yaşı küçük olan bir çocuğun bir erişkin tarafından cinsel doyum için kullanılmasıdır. Yetişkinlerin çocukları fuhşa yönlendirmesi, pornografik görüntüler alması, sarkıntılık cinsel istismar davranışlarıdır (Finkelhor, 1994; Jain, 1999; Polat, 2001)

İhmal; çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin yükümlülüğünü yerine getirmemesi, çocuğun beslenme, giyim gibi fiziksel ihtiyaçlarının, sevgi eksikliği, çevredeki tehlikelerden koruma, uyuşturucu ve alkole maruz bırakıp ilgi eksikliğine sebep olmak gibi duygusal ihtiyaçlarının, sağlık barınma, eğitim gibi yaşam gereksinimlerini karşılanmamasıdır (Jain, 1999; Polat, 2001; Dubowitz ve Bennett, 2007).

Duygusal istismar ise çocuk ve gençlerin, psikolojik gelişmenin duraklamasına neden olacak sözel istismarı veya aşırı emirleri kapsayan gereksindikleri ilgi, sevgi ve

bakımdan mahrum bırakılarak, çocuğun kimliğini zedeleyen ve bozuk davranışları ortaya çıkaran tavırları içerir. Duygusal istismar veya psikolojik örselenme diğer tüm kötü muamele biçimlerini semsiye gibi altında toplar. Tek başına var olduğu gibi fiziksel ve cinsel istismarın hasarı ortadan kalktığında bile duygusal istismar devam edebilir (Polat, 2001).

Gündelik yaşamda en sık rastlanan istismar tiplerinden birisi olan duygusal istismar, ebeveyn ya da çevredeki diğer yetişkinlerin çocuğun yetenekleri üstünde istek ve beklentiler içinde olmalarıdır. Beş farklı ülkede yapılan bir çalışmada çocuğa bağırmak %75-80 oranında bulunup, en sık görülen duygusal istismar biçimi olduğu saptanmıştır (Runyan, Corrine ve Ikeda, 2002).

İstismara uğramış çocuklarla ilgili olarak yapılan çalışmalarda uzun vadede duygusal ve cinsel istismarın çocuklarda en olumsuz etkiyi yaratan istismar türleri olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal istismara uğramış çocukların özellikle erişkin dönemlerinde depresyon, benlik algısı, saldırganlık, suçluluk ve kişiler arası sorunlara olan etkisi fiziksel istismardan daha fazladır (Adalı, 2007).

Aile ortamının çocuk için en güvenli ortam olduğu düşünülmekle birlikte, pek çok anne-babanın çocuklarını terbiye etme gerekçesiyle bilinçli ya da bilinçsiz olarak onlara eziyet ettikleri, zarar verdikleri ve fiziksel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyerek sağlıksız bireyler yetiştirdikleri görülmektedir (Akduman ve ark., 2005). Bazı ülkelerde, ailelerin çocuklara bağırmasının, küfretmesinin, lakap takmasının normal bir sonuç olarak görülmesi bu duruma bir kanıt olabilir (Browne, 2002).

Ünal (2008), çocuğun fiziksel olarak cezalandırılması, korkutulması, tehdit edilmesi, aşağılanması, reddedilmesi, sevilmemesi, küçük yaşta çalıştırılması gibi faktörlerin duygusal istismara ve ihmale yol açtığını belirtmektedir. Bazı uzmanlar istismarı, aile fonksiyon bozukluğunun (ebeveyn yeterlilik seviyesi ile bir durumun gereksinimleri arasındaki ilişki) bir sonucu olarak görürler. İşte bu anlamda duygusal istismar, birçok ailede bilmeyerek ve istemeyerek, ciddi sonuçlara neden olabilen bir istismar türüdür (Germain ve Sandoval, 2002).

Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarda, istismarın bireyin psikososyal uyum süreçlerini ve erişkinlik çağındaki tutum ve davranışlarını olumsuz yönde

etkilediği vurgulanmıştır (Çağlarırmak, 2006). Ebeveynlerin ya da çevredeki diğer yetişkinlerin çocuğun yeteneklerinin üzerinde istek ve beklentiler içinde olmaları ve saldırganca davranmaları anlamına gelen duygusal istismarın izleri yaşam boyunca kendini gösterebilmektedir (Erkman, 1999). Çocuk ve gençlerin bu tür olumsuz tutumlar karşısında yetişkinlere yönelik öfke ve kızgınlık duyguları beslemesi ve pasif saldırganlık geliştirmesi gösterecekleri olası tepkilerdendir (Kulaksızoğlu, 2005).

Bunların yanı sıra duygusal istismar, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişmelerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu çocuklarda normal zihinsel kapasite olmasına karşın, öğrenme güçlüğü ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar görülmektedir. Dolayısıyla duygusal istismar çocuğun hem kişiliğini hem de başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Topbaş, 2004). Slade ve Wissow (2007), ebeveynlerin duygusal istismar içeren davranışlarının, genelde, öğrencilerin akademik süreçlerini geciktirme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Duygusal istismara maruz kalan çocuklar, öğretmenlerinden düşük performans notu alırlar, kavramsal değerlendirmelerde düşük not alırlar ve akademik başarılarında standart durum gösterirler (düşük notlar alma, okuldan uzaklaştırılma, sınıfta kalma gibi). Duygusal ve davranışsal problemler, yeteneklerin azalmasına, ideal öğrenme için gerekli olan kavrama ve davranış fonksiyonlarından veya insanlar arasındaki öğrenme stillerinden birini oluşturan etkilerle sonuçlanabilir.

Schatz, Smith, Borkowski, Whitman ve Keogh (2008), araştırmalarında kötü muameleye uğrayan çocukların uğramayanlara göre daha fazla kendini geri çekme davranışları, sosyal problemler ve zarar verici davranışlar gösterdikleri, düşük notlar aldıkları ve sınıf tekrarlamaya eğilimli oldukları görülmüştür. Davranışsal problemler ve zorluklar (adaptasyon zorluğu) kötü muamele gören çocukların davranışları olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, çocuklardaki davranış problemleri, genellikle erken yaşlarda kötü muameleye uğramanın belirtisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Aile sosyalleşmedeki en önemli faktör olmakla birlikte aileden sonra diğer bir önemli faktör de okuldur. Akademik yaşam öğrencilerin isteklerini artırır. Öğrencilerin akademik ve sosyal becerileri doğada şekillendirilmiş isteklerle birleşmeye ihtiyaç duyar. Öğrencilerden, özellikle istenmeyen ve stresli olayların üstesinden gelirken akademik başarı ve sosyalleşmeye uygun bir şekilde davranmaları beklenir (Germain ve Sandoval, 2002).

Çocukların gelişimine ve yaşına uygun olmayan biçimde beceri ve yeteneklerinin altında veya üstünde ders verilmesinin, ezbere dayanan eğitimin, analizci, değerlendirirci, sorgulayıcı ve yaratıcı güçlerini köreltici öğretimin, çocukların kişisel gereksinim ve gelişimini hiçe sayan ders programlarının çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini engellemekte olduğu (Erkman, 1999) ve öğretmenlerin uyumsuz ve dengesiz olmasının öğrencileri olumsuz etkilediği ortaya konmuştur (Yörükoğlu, 1989a). Okul çağındaki çocuklarda, ihmal ve istismarın uzun vadedeki etkileri; zayıf sosyal ve duygusal bağlılık, davranışsal problemler ve öğrenme zorluklarıdır. Okul, çocuğun evdeki problemlerinin sonuçlarıyla baş etmesinde yetersiz kalabilir. Çünkü istismara uğrayan çocuklar öğrenmeye dair girişimlerinde büyük problemler yaşamaktadır. Konsantrasyon eksikliği, fiziksel aktivite fazlalığıyla ilişkilendirilebilir ki bu çocuklar, agresif veya yıkıcı olarak değerlendirilebilir ve hatta özel eğitimle eğitilmeleri gerekebilir (Skuse, 1989).

Ebeveynler genellikle çocukların hayatlarında en önemli yetişkinlerdir ve çocuk davranışını değerlendirmek için ebeveynlerin algılamaları dikkate almak gerekir. Bununla birlikte ebeveynlerden sonra çocukların hayatındaki en önemli yetişkin öğretmenlerdir ve çocukların davranışlarını tanımlamada eşsiz bir konuma sahiptirler. Öğretmenler aynı zamanda çocukları az çok standart ortamlarda gözleyebilir ve öğrencilerle etkileşime giren kişiler oldukları için aynı gelişim düzeyindeki öğrencileri kıyaslayabilmekte, onların çeşitli alanlardaki özelliklerini tanımlayabilmektedir. Böylece problem davranışları değerlendirmede önemli bilgi kaynakları olmaktadırlar (Edelbrock ve Achenbach, 1984). Bu nedenle bu araştırmada öğrencilerin davranış problemlerini tanımlamada, algıladıkları istismar düzeyini belirlemede çocuk-ebeveyn ilişkisinin yanında çocuk-öğretmen ilişkisi de ele alınmıştır.

Duygusal istismar ile ilgili alan yazına bakıldığında, benlik saygısı (Siyez, 2003; Yıldız-Arabacı, 2007), depresyon (Siyez, 2003; Hegarty, Gunn, Chondros, Small, 2004; Gibb, Abramson ve Alloy, 2004), intihar (Lipschitz, Winegar, Nicolaou, Hartnick, Wolfson and Soutwick, 1999; Tamar-Gurol, Sar, Karadağ, Evren and Karagöz, 2008; Braquehais, Oquendo, Baca-García, Sher, 2009), akademik performans (Kars, 1996; Doyle, 1997; Flisher, Kramer, Hoven ve Greenwald, 1997; Slade ve Wissow, 2007; Azizoğlu, 2009) arasındaki ilişkiler üzerinde sıklıkla çalışıldığı ve bu araştırmaların çoğunlukla çocuklar üzerinde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca istismar ile ilgili alan

yazında çoğunlukla fiziksel (Bilir, Arı, Dönmez, Atik ve San, 1991; Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993; Pressel, 2000; Lansford, Kenneth, Pettit, Bates, Crozier ve Kaplow, 2002; Kutsal 2004; Dubowitz ve Bennett, 2007, Erol 2007; Yılmaz-Irmak, 2008) ve cinsel (Finkelhor, 1994; Garnefski ve Diekstra, 1997; Luster ve Small, 1997; Kent, Waller ve Dagnan, 1999; Keskin ve Çam, 2005; Aksoy, Aksoy ve Maner, 2008; Talbot, Chapman, Conwell, Mc Collumn, Franus, Cotescu ve Duberstein, 2009; Paras, Murad, Chen, Goranson, Sattler, Colbenson, Elamin, Seime, Prokop ve Zirakzadeh, 2009) boyutlarıyla ele alınmıştır. Duygusal istismar ise, ülkemizde (Erkman, 1999; Gögayaz, 2001; Siyez, 2003; Tosuntaş-Karakuş, 2006; Yalçın 2007) ve yurt dışında (Doyle, 1997; Glaser, 2002; Gibb, Abramson ve Alloy, 2004) özellikle ergenler üzerinde çok az çalışmaya konu olmuştur. Birçok araştırmadan farklı olarak bu araştırmada duygusal istismar anne, baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismar şeklinde çok yönlü olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada duygusal istismarın yarattığı olumsuz etkilerden birinin okullarda yaşanan davranış problemleri olabileceği düşüncesiyle (Akse, Hale, Engels, Raaijmakers, ve Meeus, 2004) ergenlerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın davranış problemleri ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada "ergenlerde görülen davranış problemleri, ergenlerin anne-babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar tarafından ne oranda açıklamaktadır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ergenlerde görülen davranış problemlerinin anne-babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismar tarafından ne oranda yordandığını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin cinsiyetlerine göre davranış problemleri anlamlı düzeyde değişmekte midir?
2. Ergenlerin cinsiyetlerine göre annelerinden, babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar anlamlı düzeyde değişmekte midir?
3. Ergenlerin davranış problemleri düzeylerine göre annelerinden, babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar anlamlı düzeyde

değişmekte midir?

4. Ergenlerin annelerinden, babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar davranış problemlerini ne oranda yordanmaktadır?

1.3.Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Son on yıllık süreçte, fiziksel ve cinsel istismar başta olmak üzere çocuk istismarı ve ihmalle ilgili araştırmalarda bir artış gözlenmektedir. Sosyal Hizmet Kurumlarının yaptığı araştırma bulgularına dayanan çalışmalar göze çarpmaktadır. (Trickett, Mennen, Kim ve Sang, 2009). Ancak, okullarda duygusal istismar içeren davranışların çocuklar üzerindeki uzun vadeli etkilileri çok zarar verici olmasına rağmen bu konuyla ilgili fazla bir çalışma olmadığı göze çarpmaktadır (Slade ve Wissow, 2007).

Duygusal istismar, çocuğun sevgi ihtiyacını karşılamama, fiziksel ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersizlik gösterme, çocuğa karşı reddetme ve düşmanlık duygularını göstermek gibi birkaç form alabilir. Duygusal istismarın çocuk üzerinde pek çok olumsuz etkisi vardır ve bu etkisi her yaşa grubunda farklı problemler olarak ortaya çıkar. Özellikle bebeklikte gösterilen duygusal istismarın en belirgin etkisi gelişim geriliğine sebep olmasıdır. Okul öncesi dönemdeki çocuklardaki etkisi ise, sosyal ve duygusal problemler olarak ortaya çıkabilmektedir (Skuse, 1989). Okula başlayan çocuklar yalan söyleme, çalma, endokprezis (dışkı kaçırma), enürezis (alt ıslatma) ve öğrenme bozukluklarıyla beraber seyreden davranış problemleri gösterebilirler (Polat, 2001).

Ergenlerde duygusal istismar, sosyal fobi (Gibb, Chelminski ve Zimmerman, 2006), depresyon (Hegarty ve ark., 2004; Yıldız-Arabacı, 2007; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2009; Liu, Alloy, Abramson, Locviello ve Whithouse, 2009), obsessif-kompulsif davranışlar ve anksiyete (Mathews, Kaur ve Stein, 2007), yeme bozuklukları ve intihar (Doyle, 1997; Garnefski ve Diekstra, 1997) gibi psikopatolojik rahatsızlıkların yanı sıra; kişisel, sosyal ve genel uyumsuzluk (Yalçın, 2007; Tosuntaş-Karakuş, 2006), akademik başarısızlık (Kars, 1996; Doyle, 1997; Flisher ve ark., 1997; Azizoğlu, 2009), düşük benlik algısı (Siyez, 2003), kendini kabul düzeyinde düşüş (Aydın ve İşmen, 1996) gibi birtakım problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu problemlerin oluşumunun engellenmesinde anne-baba ve öğretmenlerin tutumları ve

çabaları çok önemlidir. Anne-baba ve öğretmenlerin çocuğa ve ergene yönelik olumsuz davranışları, çocuğun sosyal becerilerinin ve kendine güveninin gelişmesine engel olabilmektedir.

Anne-baba ve öğretmen tarafından ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile ergenlerin davranış problemleri arasındaki ilişkinin araştırılması ile ortaya çıkacak sonuçların, bu konuda ilgili alan yazına zenginlik ve farklı bir bakış açısı katacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin gelişimsel olarak ilerlemesi nedeniyle yetişkinlik döneminde daha ciddi problemlere yol açabileceği davranış problemleri ile ilgili yapılan çalışmaların ortak sonucudur. Bu problemlerin erken dönemde önlenmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle, araştırma istismarın ergen üzerinde doğurduğu olumsuz sonuçları inceleyerek yapılmış olan diğer çalışmaları destekleyici nitelikte olup özellikle liselerde ailelerle yapılacak çalışamlara katkı sağlayacağı; Milli Eğitime bağlı kurumlarda öğretmen ve idarecilere, Sosyal Hizmet Kurumlarında kurum görevlilerine ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

- Bu araştırmada incelenen duygusal istismar düzeyi Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
- Bu araştırmada incelenen davranış problemleri düzeyi Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'nin kapsadığı niteliklerle sınırlıdır.
- Bu araştırma Mersin İl Merkezinde bulunan liselerden seçilmiş (Mersin Fen Lisesi, Tevfik Sırrı Gür Anadolu Lisesi, Mersin Akdeniz Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Toroslar Lisesi) okullara devam eden 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerle sınırlıdır.

1.5.Sayıltılar

- Araştırmaya katılan öğrenciler ölçeklere içtenlikle cevap vermişlerdir.
- Öğrencilerin, kişisel bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış "Kişisel Bilgi Formu", algılanan duygusal istismar düzeylerini (anne baba ve öğretmen) saptamak için "Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (POPMIFA)", "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ)" ve davranış

problemlerini belirlemek için "Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği" ne verdikleri cevaplar geçerli bir veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

1.6.Tanımlar

Davranış Problemi: Davranış problemleri; davranım bozukluğu, aşırı hareketlilik, kaygı, hırsızlık, dikkat eksikliği, yalan söyleme, saldırganlık, çalma vb.gibi şekillerde görülmektedir. Bu problemlerin ortak özellikleri ise sosyal beklentilere, okul ve aile kurallarına ve ahlaki değerlere uygun olmamalarıdır (Çiçekçi, 2000:3).

Çocuk İstismarı: Dünya Sağlık Örgütü'nün 1999'da yaptığı tanıma göre; çocuğun sağlık, büyüme ve gelişmesini olumsuz olarak etkilenmesine neden olan her türlü fiziksel ve/veya duygusal, cinsel, ihmal veya ihmale neden olacak ticari reklam amaçlı ya da diğer bütün etkileme şekilleri de dâhil olmak üzere her türlü tutum ve davranışlara maruz kalmasıdır (Krug ve ark., 2003:9).

Duygusal İstismar: Psikolojik gelişmenin duraklamasına neden olacak sözel istismarı veya aşırı emirleri kapsayan, çocuğun kimliğini zedeleyen ve bozuk davranışları ortaya çıkaran tavırları içeren ve tüm kötü muamele biçimlerini şemsiye gibi altına toplayan, tek başına var olduğu gibi fiziksel ve cinsel istismar ile birlikte görülebilen, tanımlanması en zor ancak en sık rastlanan istismar türüdür (Polat, 2001:94).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ergenlerde anne-baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismar ve davranış problemleri arasındaki ilişki ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1.Ergenlik

Ergenlik çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre ergenlik, "buluğ çağına erme sebebi ile biyo-psikolojik bakımdan çocukluğun sonu ile toplum hayatında sorumluluk alma dönemi olan çocukluk ve genç yetişkinlik arasında kalan 12-24 yaşları arasındaki gruptur" (Kulaksızoğlu, 2005).

UNESCO'nun tanımına göre genç, öğrenim yapan ve hayatını kazanmak için çalışmayan ve evi olmayan insandır. UNESCO'nun tanımlamasında gençlik 15-25 yaşları arasında gösterilmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü'ne göre ise gençlik çağı 12-25 yaşları arasındadır (Kulaksızoğlu, 2005).

Ergenlik çağı belirgin ve hızlı fizyolojik psikolojik ve sosyal gelişimlerin görüldüğü çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir (Polvan, 2001; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005). Ergenlik döneminde fizyolojik ve hormonsal değişiklikler kendini gösterir. Cinsiyet hormonlarının üretiminin artması, erkeklerde sperm, kızlarda yumurta hücrelerinin etkin hale gelmesi, vücutta bir takım değişiklikler olmasına neden olur. Erkek ve dişi cinsiyet hormonlarının salgılanmaya başlaması ve bu hormonların vücuttaki öteki hormonlarla birleşmesi, kemik ve kaslardaki büyümeyi hızlandırır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Ergenlik hem bedensel hem de zihinsel olarak büyük değişimlerin yaşandığı önemli bir süreçtir. Değişen bedenine ve beynine uyum yapan ergenin bir taraftan da kimlik gelişimini tamamlamak, bireyselleşmek gibi küçümsenmeyecek görevleri vardır (Tahiroğlu, Avcı ve Çekin, 2008). Erikson (1950, 1959), ergenliği gencin hızla oluşan biyolojik ve psikolojik değişmelere sağlıklı uyum yapmakta zorlandığı bir kimlik

arayışı dönemi olarak belirtir ve ergenlik döneminin en önemli gelişimsel görevinin kimlik kazanılması olduğu ifade eder (Akt. İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Ergenlik, çocuklukla yetişkinlik arasında yer alan gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yasama hazırlık dönemidir (Yörükoğlu, 1989a). Sullivan ergenliği, "toplumsal bir varlık olmanın gereği olan görev ve sorumlulukları üstlenmenin başladığı dönem" olarak tanımlar (Geçtan, 2006).

Hemen bütün toplumlarda ergenlik çağı fırtınalı geçen bir dönem olarak gösterilmektedir. Ergenlik dönemi gelişimsel olarak duygusal dalgalanmalara ve depresyon belirtilerine sıklıkla yol açabilen bir dönemdir. Normal ilerleyen bir ergenlik süreci bile gence ve ailesine güçlükleri ve bundan doğan riskleri beraberinde getirebilir (Tahiroğlu ve ark., 2008).

Ergenliğin ilk yarısındaki gençler anne babasından ve çevredeki diğer yetişkinlerden bağımsız olma ve belirli bir kimliğe sahip olma konusunda yeni haklar talep etmekte ve bu yüzden anne babası ve diğer yetişkinlerle (öğretmen gibi) sürtüşmelere girmektedir. Ergenlik çağının ilk yarısındaki gencin otoriteye karşı olma, yetişkin değerlerine karşı çıkma, başına buyruk olmayı isteme gibi çağına has özellikleri anne baba ile çatışmaları arttırmakta ve onların fiziksel olarak örselenmesine sebep oluşturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2005).

2.1.2.Ergenlikte Duygusal Gelişim

Duygu, organizmanın fizyolojik uyaranlar karşısında bütünsel bir tepki olarak yaşadığı farkındalık durumu, uyarıcılara karşı verilen içsel ve öznel tepkidir. Bu içsel ve öznel tepkiler, çeşitli davranışsal tepkilerin ortaya çıkmasına neden olurlar. Olson'a (1992) göre çocuklar; sevgi, sevecenlik, dostluk duygularına; onaylanmaya, kabul edilip saygı görmeye de gereksinim duyarlar. Çocuk böyle bir duygusal destek bulabilirse başka insanlara karşı olumlu duygular geliştirecek; sevecen, dost, kabul edici, onaylayıcı, güvenilir bir yetişkin olacaktır (Akt. İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005).

Duygusal gelişim sağlıklı bir insan gelişimini inceleyebilme açısından önemli olduğu kadar, duygusal temelde sorunları olan çocukların bu sorunlarının anlaşılmasında ve tedavisinde de önemli bir konudur (Aydın, 1997). Duygusal gelişimde çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasında duygusal yönden en belirgin

fark çocuklar öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duygularını daha açık davranışlarla ve anında ifade eder; buna karşılık ergenlikte bu duygular daha fazla gizlenip maskelenir. (Kulaksızoğlu, 2005).

Ergenin duygusal dünyası çelişkilerle doludur. Yalnızlıktan büyük haz duymasının yanında bir gruba katılma isteği, endişe ve umutsuzluklara rağmen geleceğe yöneliş bu evrenin belirgin çelişkili durumlarındandır. (Yavuzer, 1999). Ana-baba ile çocuk arasındaki iletişim, çocukların duygusal gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Hangi tür aile ilişkisi içinde, duygusal gelişim daha iyi yapılabilir sorusuna verilebilecek en iyi yanıt, ana-babanın bilinçli bir şekilde düşünce ve duygularını ortaya koydukları ortamdır. Bir başka anlatımla, ana-baba, çocuklarına verecekleri eğitimde sevgi ve hoşgörülerini ne şekilde ifade edeceklerini biliyorlarsa, çocuğun kendisi ile barışık, kendini kabul eden ve duygusal yönden sağlıklı bir kişilik geliştirmesi kolaylaşmaktadır (Kasatura, 2002).

2.1.3.İstismar

Çocuk istismarı ve ihmalinin çok çeşitli tanımları yapılmaktadır. Çocuğun sağlığını, fiziki ve psikolojik gelişimini olumsuz etkileyen bir yetişkin, toplum ya da devlet tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan hareket ya da davranışlara "Çocuk istismarı" denmektedir (SHÇEK, 2009). Bilir ve arkadaşları, (1991), çocuk istismarı ve ihmalinin, çocuğun fiziksel, duygusal ve cinsel açıdan zarar görmesi, çocuğa yönelik tekrarlanan kötü davranışlar, kötü muameleye maruz kalma anlamlarında kullanıldığını belirtmişlerdir.

Aydın (1997), çocuk istismarını, erişkinlerin henüz reşit olmamış yaştaki kişilere karşı doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleştirdikleri her tür kötü muamele olarak tanımlamaktadır. Çocuk İstismarı ve ihmali, ana baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür. Bu eylem ve eylemsizlikler sonucu, çocukların sağlıklarına zarar veren fiziksel, duygusal, zihinsel ya da sosyal gelişimlerini engelleyen tutum ve davranışlara maruz bırakılmaları ve güvenliklerinin tehlikeye girmesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Taner ve Gökler, 2004; Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002).

Çocuk istismarı genellikle annenin, babanın ya da bakıcının çocuğa zarar vermesi, sonucu oluşmaktadır. Çocuk istismarı kasıtlı olarak fiziksel zarar verme, çocuğun kötü beslenmesine yol açma, cinsel istismar, çıkar için kullanma, bundan da öte çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayıcı her türlü faaliyette bulunmayı kapsamaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001).

Örselenme olaylarının en önemli olumsuz etkileri psikolojik niteliktedir. Bu tür eylemler bireyin kendisini, başkalarını, insan ilişkilerini, yaşam içindeki amaç ve stratejilerini benimsemesini etkiler. Bu açıdan bakıldığında, geçmişlerinde duygusal olarak örselenmiş kişilerin, bu yaşantıların uzun süreli etkileri nedeniyle yeni ve gündelik yaşamdan farklı bir ortama uyum sağlamada güçlük yaşadıkları düşünülebilir (Aydın ve İşmen, 1996).

İstismar ve ihmal edilen çocuğun özelliklerine bakıldığında yapılan araştırmalar, prematüre, güç doğan, hasta ve engelli olan çocukların istismar edilme oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Çocuğun olumlu ve olumsuz davranışlarının anne tepkilerinde önemli bir rolü vardır. Her konuda olumsuz davranan, ağlayan, dostluğu reddeden çocuğun davranışları çocuğun bireysel özelliğinden kaynaklanır. Yapılan çalışmalar soğuk, ilişki kuramayan, uzak, aşırı hareketli, itici, olumsuz ve aşırı bağımlı özellik taşıyan çocukların daha fazla istismar edildiğini göstermektedir (Polat, 2001).

2.1.4. İstismarı Açıklamaya Yönelik Kuramlar

2.1.4.1.Psikiyatrik Model

İstismarı açıklamaya yönelik ilk kuramlardan biri olan bu yaklaşımda bundan sorumlu olan kişilerin genellikle anne ve babaların olması nedeniyle ebeveynin özelliklerini incelemeye ağırlık verilmiştir. İstismar eden anne-babanın hasta ya da anormal olduğu kabul edilmiştir ve ebeveyn, şizofren, manik-depresif ve psikotik gibi geleneksel psikiyatrik sınıflamalara sokulmak istenmiştir (Tercan, 1995; Kars, 1996).

Walker, Bonner ve Kaufman (1988), Psikodinamik teorisinde, ebeveynin bireysel psikopatolojisi ile istismar arasındaki ilişki üzerinde durulmaktadır. Çocuklarını istismar eden ebeveynler, düşük benlik saygısı ve yetersizlik duyguları, olgunlaşmamış olma, narsistik eğilimler, empati kuramama, öfkesini kontrol edememe, depresif, ben merkezci olma, sağlık problemlerinin olması, çocuklarına karşı gerçekçi olmayan

beklentilere sahip olma, ebeveynlik rolünü stresli bulma, eşler arasında anlaşmazlık, kendi çocukluğunda istismar hikayesinin olması gibi özelliklere sahiptirler (Akt. Bekçi, 2006).

Çocuklarını istismar eden ebeveynler psikopatolojik açıdan incelendiğinde; narsistik eğilimleri olduğu, zekâ düzeylerinin normal olduğu, kaygılı, depresif, kendine saygı duymama, güven duygusu eksikliği, yetersizlik duyguları, ebeveyn görevini yerine getirememe duygusu taşıdıkları, bağlanma gereksinimi duyma, aklına estiği gibi davranma ve ben-merkezcilik gibi karakter bozukluklarının görüldüğü, saldırganlık, özel ve toplumsal hayatta başarısızlık, yaşamada düzensizlik gibi özelliklere sahip olduğu saptanmıştır (Polat, 2001). Bu kuram daha çok anne-çocuk ilişkisi üzerinde durmakta, annenin geçmişten gelen bugünkü yapısını tedavi ederek, olumlu annelik ilişkisi üzerinde odaklanmaktadır (Erol, 2007).

2.1.4.2.Sosyolojik Model

Bu modelde, psikiyatrik modelin aksine toplumsal değerler, örgütler, kültürler ve aile kurumu istismara yol açan nedenler arasında incelenmiştir (Kars, 1996). Kültürlerarası çalışmalar aile içi şiddetin, gerek kitle iletişim araçlarından gerekse insanlar arası ilişkilerde onaylanan şiddet oranında çocuk yetiştirme yöntemleri ve fiziksel cezanın kullanım sıklığı açısından etkilendiğini göstermiştir. Çocuk istismarı çoğunlukla standartların altında evlerde yasayan, düşük gelir düzeyine sahip, çocuk fazlalığı olan ailelerde yaşanmaktadır ancak; ekonomik düzeyi orta ve yüksek ailelerde de çocuk istismarı görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerde aile içi geçimsizlikler ya da aileye yeni bir bebeğin gelmesi istismar olasılığını etkileyen çevresel faktörlerdir (Polat, 2001).

Sosyolojik modelin bir başka varsayımı ise, stres ve engellenmenin çocuk istismarına yol açtığıdır. Modelde stres kaynakları olarak işsizlik, kötü konut koşulları ve düşük gelir düzeyi gibi alt sosyo-ekonomik sınıfa özgü bazı özelikler incelenmiştir (Tercan, 1995). Bu modelde çevrenin, istismarı tek yönlü nedensellik içinde etkilediği görülmektedir (Erol, 2007).

Sosyolojik açıdan, özellikle modern toplumlarda istismara yol açan nedenler arasında ailenin toplumdan soyutlanması, sık sık iş ve ev değiştirmesi gibi faktörler de

gösterilmektedir. Endüstrileşme ve kentleşme sürecinde, geniş aile yapısından çekirdek aile yapısına geçilmesi, anne-babanın çocuk bakımı ve diğer konularda sosyal desteğini azaltmaktadır. Bu tür koşullar ise ailede stresin ve dolayısıyla da çocuk istismarı olasılığının artmasına neden olmaktadır (Kars, 1996).

2.1.4.3.Sosyal Öğrenme Modeli

İstismar sorununun can alıcı noktalarından biri, kuşaktan kuşağa aktarılma özelliğidir. Aile içinde şiddete maruz kalan çocukların çoğunun büyüdüklerinde şiddet uygulayan eslere ya da ana babalara dönüşeceği kesinlik kazanmamış olsa da, şiddet uygulayan yetişkinlerin çoğunun şiddete maruz kalma geçmişleri bulunmaktadır (Ünal, 2008). Buna "kuşaklar hipotezi" denmektedir (Kars, 1996).

Çocuk kendisini istismar eden ebeveynini model alır ve o da şiddet davranışını gösterir. Gelles ve Cornell'e (1985, 1990) göre, çocuklarını istismar eden ebeveynler çocuğun kendi iyiliği için ceza verdiklerini ileri sürerek bu durumu mazur görürler. Gelles ve Cornell'in yaptıkları çalışmalarda ebeveynlerin kendi çocukluklarında maruz kaldıkları ceza ve yöntemleri kullanarak çocuklarını istismar ettiklerini saptamışlardır (Akt: Bekçi, 2006).

Sosyal öğrenme teorisinin temel varsayımına göre çocuk istismarı; "çevresel belirleyiciler ve karşılıklı kişisel etkileşimlerin ortaya çıkardığı davranışlardır". İnsanlar kendi kendileriyle ve başkalarıyla çatışma içine girdikleri zaman davranışlarının sorun yarattığını öğrenirler. Bu teoriye göre, bireyin kişiliğinden çok sorun olan davranışlar saptanmalıdır (Kars, 1996).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, çocuklarına kötü davranan anne babalar, çocuklarına iyi davranma modelinden mahrumdurlar. Bildikleri tek davranış modeli kötü davranma modelidir. Engellenme ve stres halinde kullanabilecekleri tek model dayak atma, saldırma veya çocukları kendi başlarına bırakarak onları tamamıyla ihmal etme modelidir. Anne babanın çocukken gördükleri ilişki biçimlerini öğrenerek daha sonra anne baba olunca kendi çocuklarına aynen uygulamaları, bir toplumun çocuk yetiştirmeyle ilgili sosyal değerlerinin ne kadar önemli olduğunu da gösterir (Cüceloğlu, 1996).

2.1.4.4.Sosyal Psikolojik Model

İnsan davranışlarının değerlendirilmesinde çevre ve birey arasındaki etkileşimi temel almaktadır. Bu kuram bireye ve çevreye yönelik kuramlar arsında uzlaşmaya gitmeyi önermektedir (Siyez, 2003). Bu kuramın savunucularından Gelles, istismarın nedenlerini ruh hastalıkları, stres ve depresyon gibi "psikopatolajik durumlar" ve toplumsallaşma deneyimleri, şiddet ve saldırganlık gibi "toplumsal durumlar" olarak ikiye ayırmaktadır (Kars, 1996).

Bu modele göre, istismar edilen çocukların fiziksel özellikleri, kişilik ve davranışları önemlidir. Kötü muamele gören çocukların, kötü muamele görmeyen çocuklara oranla daha fazla ana-babaya karşı olumsuz davranış ve tutum içinde oldukları ileri sürülmektedir; ama bu olumsuz davranış ve tavırların, kötü muamelenin bir sonucu mu yoksa bir nedeni mi olduğuna açıklık kazandırılmamıştır (Kars, 1996).

2.1.4.5.Sosyal Etkileşimsel Model

Sosyal etkileşimsel modelde, istismar davranışının, sadece anne-babaya ilişkin etmenlerin bir sonucu olmadığı, ebeveynlerin çocuklarıyla geliştirdikleri etkileşim ile de bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Çocuk istismarı ve ihmali vakaları ele alınırken anne-baba ve çocuklar arasındaki ilişkilerin yeterince net bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir (Kars, 1996). Sosyal etkileşim kuramı, çocuk istismarını yukarıda ele alınan diğer kuramları kapsayarak açıklamaktadır. Kuramda, çocuk istismarının tek bir model ile açıklanmasının güçlüklerinden söz edilmektedir (Erol, 2007).

Kültürlerarası araştırmalar, genellikle belli özelliklere sahip çocukların daha çok istismar edildiklerini ortaya çıkartmıştır. Bu çocukların özellikleri şöyledir (Justice ve Justice, 1990; Akt. Bekçi, 2006).

Sağlık durumu: Prematüre doğan bebekler ve daha az sağlıklı olan çocuklar daha çok ihmal edilmekte ve istismara uğramaktadırlar.

Özürlü çocuklar: Kültürden kültüre farklılık gösterse de genellikle fiziksel ya da zihinsel bir özrü bulunan çocuklar daha çok istismara maruz kalmaktadırlar.

Cinsiyet: Genellikle tüm toplumlarda kız çocuklar daha çok istismar ve ihmalle karşılaşmaktadırlar.

Gelişim Dönemi: "Korkunç ikili" olarak adlandırılan ilk çocukluk ve ergenlik dönemlerinde çocuklar daha çok istismar ve ihmale maruz kalmaktadırlar.

Zor doğumlar: Doğumu zor olan çocuklar anne-babaları tarafından suçlanabilmekte ve bu yüzden de istismar ve ihmal edilmektedirler.

2.1.5.İstismar Çeşitleri

Çocuk istismarı; fiziksel, cinsel ya da duygusal istismar olarak, çocuk ihmali ise fiziksel ya da duygusal ihmal olarak ayrılmaktadır. İstismar ve ihmalin bu farklı şekilleri yalnız aileleri değil, toplumu, sosyal kuruluşları, yasal sistemleri, eğitim sistemini ve iş alanlarını da etkileyen bir halk sağlığı sorunu oluşturmaktadır (Walker, Keegan, Gardner, Sullivan, Bernstein ve Katon, 1997; Polat, 2001; Horton ve Cruise, 2001; Germain ve Sandoval, 2002; Krug ve ark., 2003; Topbaş, 2004; Taner ve Gökler, 2004; Öztürk, 2007).

2.1.5.1.Fiziksel İstismar

Bir erişkinin itaati sağlama, cezalandırma ya da öfke boşaltma amacı ile elle ve/veya aletle çocuğun vücudunun herhangi bir yerine iz bırakmayacak şekilde şiddet uygulayarak çocuğa bir zarar verilmesidir. Bu dövülme, yanma, ısırılma vb. yollarla olabilir (SHÇEK, 2009).

T.C.K. 477. - 478. maddeleri: Tedip hakkına sahip olan kişilerin çocuğu fiziksel olarak istismar etmesi Türk Ceza Kanunun 477. maddesinde genel olarak ifade edilmiştir: "Her kim idaresi altında bulunan veya büyütmek, okutmak, bakmak, muhafaza etmek veyahut bir meslek ve sanatı öğretmek için kendisine tevdi olunan sahsın üzerinde haiz olduğu terbiye hakkını veya itaat ettirmek salahiyetini suiistimal ile o sahsın sıhhatinin muhtel veya bir tehlikeye maruz olmasına sebep olursa on sekiz aya kadar hapsolunur " (Azizoğlu, 2009).

Fiziksel istismar, bir kişinin 18 yaşından önce anne, baba ya da bakımından sorumlu başka kişi tarafından sağlığına zarar verecek biçimde fiziksel hasara uğraması ya da yaralanma riski taşımasıdır. Bu hasar; elle ya da bir nesneyle vurularak, itilerek, sarsılarak, yakılarak ya da ısırılarak oluşabilmektedir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna 1999; Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Eröcal-Kora, Alyanak, 2001; Taner ve Gökler,

2004; Tıraşçı ve Gören, 2007). Fiziksel istismarın çoğunlukla "kaza" olduğu düşünülerek gözden kaçırıldığı öne sürülmektedir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999). Aydın'a (1997) göre ise fiziksel istismar, bir kaza durumu söz konusu olmaksızın çocukta yaralanma, berelenme, yanma, zehirlenme, kırık çıkık veya ölümle sonuçlanabilecek her türlü kasıtlı erişkin davranışlarını kapsar. Çocuğa bir eşyayla vurma, tekme atma, ısırma ve silah veya bıçakla tehdit etme gibi davranışlar fiziksel istismar davranışlarıdır (Straus, 1998).

Fiziksel istismar, özelliği ve belirtileri gereği istismar türleri içerisinde tanımlanması en kolay olan ve en çok maruz kalınan istismar tipidir. Bu nedenle üzerinde ilk ve en çok araştırma yapılan istismar türüdür (Gündüz ve Gökçakan, 2004; Polat, 2001). Fiziksel istismarın sonuçları ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu akademik başarı ve zihinsel işlevlerin düşüklüğü, umutsuzluk, depresyon, düşük benlik saygısı gibi psikolojik problemler, olumsuz sosyal davranışlar, yaşıtlarına ve yetişkinlere karşı saldırgan davranışları içeren fiziksel istismarın kısa vadeli etkileri üzerindedir (Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993).

Fiziksel darp ve ceza çocuklara yapılan istenmeyen uygulamaların başında gelmektedir. Aile ortamındaki bu istismar biçimi bir çeşit terbiye yöntemi olarak zaman zaman yasak olmasına rağmen eğitim kurumlarında da görülmekte ve duyulmaktadır (Doğan, 2001). Çocuk ve genç, anne babası ve diğer yetişkinler tarafından bedensel olarak örselenmektedir. Bu örselenmeden doğan bedensel zedelenme, örselenmenin süresi ve örselenen çocuğun yaşı, fiziksel istismarın yol açacağı zararları belirlemektedir (Kulaksızoğlu, 2005).

Çocuğun fiziksel olarak istismar edilmesi onun duygusal bakımdan da hasara uğramasına, depresyon, kaygı, öfke gibi duygusal stres semptomlarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çocuğun fiziksel istismarının etkileri de yetişkinlik döneminde de devam etmektedir (Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993; Wolfe, Scott, Wekerle ve Pittman, 2001). Duygusal olarak örselenmiş çocuklar her zaman fiziksel olarak da örselenmiş demek değildir, fakat fiziksel olarak örselenen çocuklar her zaman duygusal olarak da etkilenmektedirler (Bilir ve ark., 1991).

Fiziksel istismar görülen yer açısından sonuçlara bakıldığında, hem ailesinde hem de okulda istismara maruz kalan öğrencilerin problem çözme becerileriyle ilgili

algılamalarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri içeren problem çözme becerisiyle ilgili algılamaların fiziksel istismar yaşantısına bağlı olarak etkilendiğini göstermektedir (Gündüz ve Gökçakan, 2004).

Çocukların fiziksel yönden istismarı ve ihmalinin sonucunda, durumun şiddetine göre klinik teşhiste ekimozlar, yumuşak doku zedelenmeleri, ödemler ve yara izleri, yanıklar, kaynar su ile haşlanmalar, kemik, eklem, beyin ve göz hasarları, iç organlara ait hasarlar, zehirlenmeler, gelişme gerilikleri ve şiddetli durumlarda nedeni belli olmayan ölümler ortaya çıkmaktadır (Bilir ve ark., 1991).

Fiziksel istismara uğrayan çocuklarda görülen psikolojik bozuklukların en karakteristik ve yaygın olanları; aşırı gerginlik hali, öfke patlamaları, uyku bozuklukları konuşma bozuklukları, tikler, davranış bozuklukları, kendini değersiz hissetme, yoğun suçluluk duyguları, arkadaş ve ebeveyne yönelik saldırgan davranışlar, kurallara karşı gelme, evden ve okuldan kaçma, impulsivite (tepkisellik) alkol ve uyuşturucu madde bağımlılığına kaymadır (Bilir ve ark., 1991; Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993; Wolfe ve ark., 2001; Kulaksızoğlu, 2005).

Fiziksel istismar ve ihmal için, bakım verene ilişkin risk etkenleri olarak; psikiyatrik bozukluk, madde kullanımı, sosyal destek yokluğu, çocuklukta kendine de istismarda bulunulması gibi özellikler bildirilmektedir Fiziksel istismar birçok kişilerarası, bilişsel, duygusal ve davranışsal sorun, madde kötüye kullanımı ve psikiyatrik hastalıklarla ilişkilidir (Taner ve Gökler, 2004). Depresyon (Toth, 1992), anksiyete ve posttravmatik stres (Mc Closkey ve Walker, 2000) ve intihar davranışları (Brown, 1999) gösteren çocukların ve gençlerin geçmişinde fiziksel ve cinsel istismar vardır (Akt. Wolfe ve ark., 2001).

Fiziksel ihmal de çocuğun sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişiminde ağır ve uzun dönemli sonuçlar doğurabilmektedir. İhmal edilmiş çocuklarda fiziksel istismara uğramış çocuklara göre daha ağır bilişsel ve akademik bozukluklar, daha fazla sosyal içe çekilme, daha kısıtlı arkadaş ilişkileri ve daha yoğun içe atım sorunları görülmektedir. Fiziksel istismar ve ihmale uğramış çocuklarda sosyal işlevsellik alanında birçok eksiklik fark edilmektedir; bu çocuklar yakın ilişki kurmakta güçlük çekip, daha çatışmalı, duygusal yoğunluğu az, yoğun öfke ve istismar davranışı içeren ilişkiler

kurabilmektedir (Taner ve Gökler, 2004). Bilişsel yetilerde bozukluk ve akademik başarısızlık, madde kötüye kullanımı, psikopatik kişilik bozuklukları, tehlikeli cinsel deneyimler gibi sağlığı tehdit eden davranışlar, dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu ve kaygı bozuklukları gibi psikiyatrik hastalıklara bu tür çocuklarda daha sık saptanmaktadır **(**Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999).

2.1.5.2.Duygusal İstismar

Duygusal istismar (ezim); çocuğun bakımı ve eğitimi ile yükümlü kişilerin toplumsal ölçütlere ve uzmanların bilimsel görüşlerine göre, çocuğa zarar verici davranışları yaparak ya da bazı davranışları yapmayarak çocuğa zarar vermeleri olarak tanımlanmaktadır (Uysal, 1998). Başka bir deyişle, çocukların kendilerini etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalarak ya da ihtiyaç duydukları ilgi ve sevgiden mahrum bırakılarak psikolojik hasara uğratılması durumudur (Polat, 2001). Duygusal istismar; sözel istismarı, fiziksel olmayan ancak çok ağır olan cezaları ve tehditleri içerir (Glaser, 2002).

1983 yılında yapılan "Duygusal İstismar" konulu uluslar arası toplantıda üzerinde fikir birliği sağlanan tanıma göre " Duygusal İstismar, çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması; yapılan ve yapılması gerekli olupta ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır. Bu davranışlar yaş, bilgi ve pozisyon gibi özellikler ile çocuk veya gencin üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu tür davranışlar çocuğun bilişsel, duygusal veya fiziksel işleyişine hemen ya da gelecekte zarar verme potansiyeli taşıyan ve veren davranışlardır (Polat, 2001:324).

Çocuk ve ergenin kendisini (bedenini ve kişiliğini) olumlu biçimde algılamasını, değerlendirmesini ve geliştirmesini engelleyici her türlü olumsuz uyaranı kullanmayı, onu duygusal boyutta etkileyecek her türlü davranışı sergilemeyi (Aydın, 1997; Kulaksızoğlu, 2005), kasten acı çekmesine neden olmayı, zihinsel kötü muameleyi ve çocuğun duygusal iyi ruh halini tehlikeye atmayı içeren davranışlar, duygusal istismar olarak ele alınmaktadır (Trickett ve ark., 2009). Duygusal istismar, psikolojik gelişmenin duraklamasına neden olacak sözel istismarı veya aşırı emirleri kapsayan, çocuğun kimliğini zedeleyen ve bozuk davranışları ortaya çıkaran tavırları (Polat, 2001; Topbaş, 2004) ve çevredeki yetişkinler tarafından gerçekleştirilen, çocuğun sosyal,

duygusal ve kişilik gelişimini engelleyici eylemleri içermektedir (Taner ve Gökler, 2004; Kulaksızoğlu, 2005).

Duygusal istismar veya psikolojik örselenme diğer tüm kötü muamele biçimlerini şemsiye gibi altına toplayan bir olgudur. Tek başına var olduğu gibi fiziksel ve cinsel istismar ile birlikte bulunabilir. Fiziksel ve cinsel istismarın somut hasarları ortadan kalktıktan sonra bile duygusal istismar devam edebilir (Polat, 2001).

Duygusal istismara oldukça sık rastlanmasına rağmen tanımlanması ve fark edilmesi güç olduğu için kanıtlanmasında zorluklar yaşanmaktadır (Glaser, 2002; Polat, 2001; Taner ve Gökler, 2004; Ovacık, 2008). Duygusal istismar fark edilmese bile çocuk istismarının aslında en temel biçimidir. Çünkü fiziksel ve cinsel istismar vakalarının su yüzüne çıkmayan yönüdür (Ovacık, 2008). Aydın ve İşmen (2003) araştırmalarında, 20 yaş ve altındakiler 21 yaş ve üstündekilere göre daha fazla duygusal örselenmeye maruz kaldıklarını belirtmektedirler.

Duygusal istismar, fiziksel veya cinsel istismara göre daha az ilgilenilen bir konudur. Bunun nedeni, duygusal istismarı tanımlamanın çok zor olmasırıdır. Ayrıca duygusal istismarın sonuçlarının çocuğun yaşından ve içerikte bahsedilenden farklı olması olasılığı duygusal istismarı tanımlamayı zorlaştırmaktadır (Browne, 2002).

Cinsel ya da fiziksel istismara uğramış bir çocukta aynı zamanda duygusal istismarın da oluşmuş olduğu görülmektedir (Polat, 2001; Topbaş, 2004; Bekçi, 2006). Duygusal istismarın iki özelliği onu diğer istismar türlerinden ayırmaktadır:

1) Fiziksel ve cinsel istismarda olduğu gibi somut fiziksel bulgularının olmayışı,
2) Tek başına bulunabileceği gibi cinsel ya da fiziksel istismarın hasarı ortadan kalktığında bile devam edebileceğidir.

Alantar (1989), yaptığı araştırmada, çocuk ve gençlerin evde ve okulda, çok katı otorite, dayak, aşırı koruma, sosyal ilişkiler geliştirmede kısıtlama, aşırı eleştiri, yaşa uygun sorumluluklar vermeme, aşırı ilgi ya da ilgisizlik gibi ezim davranışlarıyla karşılaştığını saptamıştır.

Kasatura (2001) ise, ebeveynlerin, çocuğun arkadaşları ile ilişkilerine izin vermeyerek, sosyal gelişimini engellemelerinin, gücünü aşan taleplerde bulunmalarının,

tek başına bırakmalarının, terk etmelerinin, tehdit etmelerinin, çocuğa vaktinden önce yetişkin rolü vermelerinin, duygusal gereksinimlerini (sevgi, ilgi) karşılamamalarının, kötü muamele biçimlerinin, duygusal istismar davranışları olduğunu belirtmiştir.

Duygusal istismar olarak nitelendirilen davranışlar; reddetme, yalnız bırakma, aşırı koruma, aşırı hoşgörü, baskı, sevgiden ve uyarandan yoksun bırakma, sürekli eleştiri, aşağılama, tehdit, suçlama, yok sayma, çocuğun yaşına ve özelliklerine uygun olmayan beklentiler içinde olma, çocuğu aile içi uyuşmazlıklarda taraf tutmaya zorlama, ayırım ve karşılaştırma yapma, kendi çıkarına kullanma, izole etme, aile içi şiddete tanıklık etme ve benzeri davranışlardır (Bayraktar, 1990; Kars, 1996; Erkman, 1999; Polat, 2001; Horton ve Cruise, 2001; Ünal, 2008).

Anne babaların ergenlere karşı hoşgörü sahibi olmaları, onları kabul etmeleri ergen ve çocuklarda olumlu sonuçlar doğururken, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, aşırı koruma, reddetme, baskı altında bulundurma, çocuklara boyun eğme ve çocuk ayırma gibi tutumları ergen ve çocuklarda olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Yavuzer, 1999). Horton ve Cruise (2001), duygusal istismara neden olan davranışları şöyle gruplandırılmaktadır: "Reddetme, Aşağılama, Yıldırma, Yalnız Bırakma, Suça Yöneltme, Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme"

1. Reddetme:

Çocuğun ayrı bir birey olarak kabul edilmemesi, ihtiyaçlarının karşılanmaması, evde o yokmuş gibi davranılması, kişiliğinin, kabiliyetinin ve başarılarının yok sayılması, hiçbir işe yaramadığının hissettirilmesi veya söylenmesi ve genelde çocuğun yaptıklarının onaylanmaması, evdeki her hatadan onu sorumlu tutarak onu bir tür günah keçisi rolüne soyundurmak, fiziksel temastan kaçınmak ve ona dokunarak yakınlığını belli etmemek (Bayraktar, 1990; Polat, 2001; Horton ve Curise, 2001). Örneğin, baba alkolle uğraşırken çocuğa ilgisiz kaldığında, bu durum çocuk içim reddedilme anlamına gelebilecektir (Çelikkol, 1999).

Anne baba tarafından psikolojik anlamda kabul edilmeyen çocuklar, kendilerine güven geliştirememektedirler. Anne baba tarafından itildiğini hisseden çocuklarda, anne babaya karşı itici tutumlar gelişir (Kasatura, 2001). Aile içinde reddedildiğini hisseden çocuk, yardım duygusundan uzak, duygusal kırıklıkları olan, diğerlerine karşı düşmanca duygulara sahip bir yetişkin olabilir (Yavuzer, 1998). Anne, baba tarafından sevgi

gösterilmediği için reddedildiğini hisseden çocukların da bu duyguları davranış bozukluklarına yol açar. Çocuğun davranış bozuklukları göstermesi ile anne, baba sevilmediklerini hisseder. Böylece bir kısır döngü oluşmuş olur (Kasatura, 2002).

2. Aşağılama:

Ebeveynin çocuğun küçük düşmesine neden olacak, onurunu zedeleyecek davranışlarda bulunması, çocukta yetersizlik duygusu uyandıracak takma isimlerle çağırma (Polat, 2001) ve çocuğa değer verilmemesi, çeşitli özelliklerinden dolayı tenkit edilmesi, kötü laflarla çağrılması ve çocuğun utandırılmasıdır (Bayraktar, 1990). Çocuğun hiçbir yaramazlığını bağışlamayan, sürekli başkalarıyla kıyaslayan, aşağılayan, yaptıklarını abartan ve başına kalkan annenin bu soğuk tutumunu sezen çocuk onun ilgisini çekmek için daha çok gözüne batacak davranışlara girişir ve sorunlar çıkarır (Yörükoğlu, 1989b).

3. Yıldırma:

Yıldırma ve sindirme, daha kötü, daha kalıcı sonuçlar doğuran bir yöntemdir. ”Annesiz kalırsın, üvey anne ellerinde büyürsün, o zaman anlarsın değerimi” diyerek yıldıran, beni çok üzüyorsun, canımdan bezdirdin, birazcık seviyorsan acı bana, yapma” “Yataklara düşeceğim” gibi acındırma yöntemleri ile çocuğu tedirgin eden eğitim yöntemleri çocuğun duygusal dünyasında daha kötü ve kalıcı sonuçlar doğurur (Yörükoğlu, 1989b).

4. Yalnız Bırakma:

Çocuğun tek başına bırakılarak cezalandırılması, sosyal ilişkilerden uzaklaştırılmasıdır. Çocuğun denetimsiz ve yalnız bırakılması, çocuğa dünyada yalnız olduğunun söylenmesi veya hissettirilmesi, arkadaş gruplarına ve okul sonrası aktivitelere katılmasına izin verilmemesi olarak tanımlanır (Bayraktar, 1990).

Yalnız bırakma sadece mekânsal koşullarla sınırlı değildir. Çocuğa karşı aşırı baskılı ve otoriter tutumlar, çocuğu sosyal açıdan izole eder. Çocuğun eve arkadaşlarını getirmesine izin verilmemesi, çocuğun arkadaşlarıyla birlikte olmasının ve okul içi aktivitelere katılımının engellenmesi gibi durumlar da bu kapsam içinde ele alınabilir (Yavuzer, 2000).

5. Suça Yöneltme:

Çocuğun toplum kurallarına karşı davranışlarına göz yumulması veya bu davranışlara özendirilmesi, suça yönelmesine zemin hazırlaması, çocuğa iyi kötü kavramlarının öğretilmemesi, kötü örnekler gösterilerek o yola yöneltilmesidir (Polat, 2001).

Sutherland'ın kuramında da belirttiği gibi suçluluk davranışı ilk çocukluk dönemlerinde gelişir ve yaşam boyu devam eder. Özellikle ergenlik döneminde gencin kendisiyle özdeşleştireceği bir bireye gereksinimi olduğundan aile içinden bir yetişkinin bozuk kişilik yapısına sahip olması durumunda, bu kötü davranış örneğinin de gence yansıması olasıdır (Yavuzer, 1998).

6. Duygusal Engelleme, Duygusal Gereksinimleri Karşılamama:

Çocuğa, onun sağlıklı duygusal, sosyal gelişimini kolaylaştırıcı duygusal tepkiler vermenin reddedilmesi veya ihmal edilmesi, çocukla gerekli zamanlarda beraber olunmaması veya çocukla hiçbir şeyin paylaşılmamasıdır (Bayraktar, 1990; Polat, 2001). Ebeveynlerinin destek ve ilgisinden yoksun olan çocuklar kendilerini görünmez hissetmekte, kendisinin kim olduğuyla ilgili güçlü bir his geliştirememekte ya da kendileriyle ilgili olumsuz duygular hissetmektedirler (Kaufman ve Cicchetti, 1989).

Bunların yanında "sık eleştirme", "çocuk ve ergenden yaşının üstünde sorumlulukları bekleme", "kardeşler arasında ayrım yapma", "değer vermeme, önemsememe, küçük düşürme", "alaylı konuşma", "lakap takma", "aşırı baskı ve otorite kurma" da duygusal ezim yaratan başlıca yetişkin ve ana baba davranışları arasında sayılabilir (Polat, 2001).

Çocuk ihmal ve istismarında etkili olan iç ve dış faktörleri birbirinden kesin olarak ayırmak zordur ve hangi nedenlerden kaynaklanırsa kaynaklansın çocuğun istismar ve ihmal edilmesi onun kişilik gelişimini olumsuz etkilemekte, çocukların dolayısıyla toplumların geleceğini tehdit etmektedir. Ebeveynlerin çocukların gelişimini engelleyici aktif (istismar) eylemlerinin yanı sıra, pasif (ihmal) eylemleri de çocuğa zarar verici olabilmektedir. Anne-babaların çok şey vererek veya hiçbir şey vermeyerek çocuğu ihmal ve istismar ettikleri görülmektedir (Ünal, 2008).

Duygusal istismar, annede duygudurum bozukluğu ve madde kötüye kullanımı, çocuğa karşı artmış sözel öfke ve azalmış duygusal beslenmeyle ilişkili bulunmuştur (Taner ve Gökler, 2004). Ebeveyn alkol kullanımı ve fiziksel, duygusal istismar öyküsü olan bireylerde hiçbir istismar öyküsü olmayan bireylere oranla okul ve iş yaşamlarındaki rollerinde ve sosyal ilişkilere katılımda düşük düzey performans ve kişiler arası duyarlılık gösterdikleri görülmektedir (Harter ve Taylor, 2000). Ayrıca, aile gelir düzeyleri en düşük seviyede olanların daha fazla duygusal istismara maruz kaldığı belirlenmiştir. Yoksulluk, issizlik, duygusal istismar riskini arttıran faktörler arasındadır. Geniş ailelerde ailenin karmaşık yapısı nedeniyle iletişim kurmada güçlük çekilmekte ve bireysel anlamda daha az ilgilenmektedir. Bu da duygusal istismar riskini arttırmaktadır (Polat, 2001).

Duygusal istismarın diğer istismarlara göre daha karmaşık olduğu ifade edilmektedir. Fiziksel istismar gibi, sonuçlarının ölçülmesi güçtür. Ancak, yetişkinlerin bu davranışları, çocuğun psikolojik ve toplumsal gelişmelerinde duraklamalar ve gecikmeler yaratır (Kasatura, 2001). Bu tür istismar ve ihmal, uzun dönem psikolojik işlevsellik üzerinde diğer istismar ve ihmallerden daha fazla etkiye sahiptir. Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda dışavurum ve içe atım sorunları, sosyal ilişkilerde bozukluk, kendine güvende azalma, intihar davranışı, çocukluk çağı mastürbasyonu, şizotip, bağımlı ve kaçınmacı kişilik bozuklukları gibi ve birçok başka psikiyatrik bozukluk görülebilmektedir. Bu tür istismar ve ihmal kişilik bozuklukları için de bir risk etmenidir (Taner ve Gökler, 2004; Gibb ve ark., 2006).

Çocuk ve gençlerde görülebilecek duygusal istismarın sonuçları uzun bir liste oluşturmaktadır. Parmak emme, ısırma, sallanma, altını ıslatma ve enkopresis, yeme bozuklukları, güvensizlik, hiperaktivite, aşırı içe dönüklük, güçsüzlük duygusu, dış kontrol odaklı olma, saldırganlık, aşırı pasiflik, hırsızlık, yalan söyleme gibi anti sosyal davranışlar, kötü hamilelik ve bebek bakımı, çocuğa yetersiz uyaran verilmesi, kötü beslenme ve uygunsuz tıbbi bakım gibi nörolojik yetersizlikler, olumsuz benlik kavramı, depresyon, uyku bozuklukları, aşırı kaygı, fobiler, obsesyon gibi nevrotik reaksiyonlar, intihar girişimi veya intihar, bilişsel ve duygusal gelişmede duraklama, hafıza bozukluğu, konsantrasyon bozukluğu, oryantasyon bozukluğu, güdü azlığı, aşırı bağımlılık, başarısızlık, geri zekalılık, yapay olgunluk, psikososyal cücelik, büyümeme sendromu gibi (Erkman, 1999:129).

2.1.5.3.İhmal

Çocuk ihmali, çocuğun sağlığı ya da bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına zarar verme ve kayıtsız kalma olarak tanımlanır. Kayıtsız kalma ise, çocuğun sağlıklı gelişimi için gerekli ve yeterli besin, giydirme, korunma ya da sağlık bakımını tehdit etmedir (Roscoe, 1990). İhmal, fiziksel ve duygusal olmak üzere ikiye ayrılabilir. Fiziksel ihmal kolaylıkla belirlenebilir; duygusal yönden ihmal edilen, sevilmeyen çocuk, yüzeysel olarak iyi bakıldığı izlenimi verebilir (Lynch, 1999).

İhmal ve istismarı birbirinden ayırmak zor olmakla birlikte, Bbunları birbirinden ayıran en temel nokta istismarın aktif, ihmalin ise pasif bir olgu olmasıdır (Aral ve Gürsoy, 2001). İhmal en sık bildirilen (16.5) ruhsal travmadır. Bunu sıklık açısından duygusal (15.9), fiziksel (13.5), cinsel (10.7) istismar (ensest dâhil) takip etmektedir (Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Kora ve Alyanak, 2001)**.**

İhmalin tanısı fiziksel ve cinsel istismara göre çok daha soyut olduğu için zordur. Çocuğun temel ihtiyaçlarının ve bakımının (yiyecek, giyecek, ev, sağlık ve danışma) ana babası veya ona bakan kişi tarafından yerine getirilmemesi olarak da tanımlanabilir (Polat, 2001). Anne ve babanın çocuğu ile konuşmaması veya sorularını yanıtlamaması, çok uzun süre çocuğu yalnız bırakma, yeterince yemek vermeme ve bakımını sağlamama gibi davranışlar ihmal davranışı olarak değerlendirilmektedir (Ovacık, 2008). Büyüme geriliği olan, psikososyal uyum güçlüğü çeken, eğitim ihtiyaçları karşılanmayan, koruyucu sağlık hizmetlerinden yararlandırılmayan çocukta ihmal akla gelmelidir (Polat, 2001).

2.1.5.4.Cinsel İstismar

5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu; cinsel istismarı, *"*Onbeş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karsı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış" ve "Diğer çocuklara karşı sadece cebir, tehdit, hile veya iradeyi etkileyen başka bir nedene dayalı olarak gerçekleştirilen cinsel davranışlar" olarak tanımlamıştır (Azizoğlu, 2009).

Çocuğun kendisinden en az kendisinden 4 yaş büyük bir kişi tarafından cinsel haz amacı ile zorla ya da ikna edilerek cinsel etkileşime maruz bırakılması 'Cinsel İstismar'dır. Çocuğun isteği dışında ırzına geçilmesi, çocuğun cinsel organlarının

ellenmesi, müstehcen sözler söylenmesi, yetişkinin cinsel fuhuşta kullanılması, çocuğa pornografik materyal izlettirilmesi, teshircilik vb. gibi davranışlar cinsel istismar davranışları olarak kabul edilmektedir (SHÇEK, 2009).

Uluslararası Çocuk istismarı ve ihmalini Önleme Derneği çocuk cinsel istismarını, 'rıza yaşlarının altında bulunan bir çocuğun cinsel açıdan olgun bir yetişkinin cinsel doyumuna yol açacak bir edim içinde yer alması ya da bu duruma göz yumulması' şeklinde genişleterek tanımlamıştır (Zara-Page, 2004). Akduman ve arkadaşları (2006), cinsel istismarı; psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel stimulasyon (uyarılma) için kullanılması olarak tanımlarken; Taner ve Gökler (2004), bir erişkinin cinsel gereksinim ve isteklerini karşılamak için çocukları araç olarak kullanması olarak tanımlamışlardır.

Birçok kültürde her yaştan çocuğun, cinsel istismar doğası, şiddeti ve boyutlar ile diğer kriz durumlarından farklılık gösterir. Çocukların aile içi veya aile dışı cinsel istismara maruz kalmaları psikolojik, sosyal ve bilişsel gelişimlerini olumsuz etkiler. Cinsel istismarın çocuklar üzerindeki etkileri, travmatik olayın olduğu sıralarda ve travmatik olay sonrasındaki dönemlerde de görülebilmektedir. Cinsel istismara uğrayan çocuklarda ortaya çıkan ruhsal sorunların temelinde travma yaratan dinamikler vardır. Psikososyal, kültürel, kişisel ve psikolojik etkenler çocuklara yönelik istismar edici eylemlerin kaynağını oluşturur (Zara-Page, 2004).

Cinsel bakımdan gelişme ve değişmelerin yaşandığı buluğ öncesinde ve buluğda ergen, cinsel bakımdan kötü davranışlarla karşılaşabilir. Cinsel istismarla ilgili davranışın türü, süresi, failin kimliği, faille maktul arasındaki yaş farkı, cinsel istismarın zor kullanılarak yapılıp yapılmadığı, istismara uğrayan ergenin bundan duyacağı üzüntüyü ve zararın boyutunu belirler. Ergenle telefonla veya yüz yüze müstehcen konuşma, açık saçık hikâyeler anlatma, pornografik resim gösterme, teşhir, sözlü sataşma, sarkıntılık yapma ve cinsel ilişki kurma, ergenin maruz kalacağı başlıca cinsel istismar davranışlarıdır (Kulaksızoğlu, 2005).

Cinsel istismar diğer istismar türlerine göre daha nadir görülen bir istismar türüdür. Çocuk yaştaki kişinin kendisinden oldukça büyük bir erişkin tarafından cinsel doyum sağlamak amacıyla istismar edilmesi durumudur. Bu istismar türünün diğer

istismarlara göre saptanması ve sağlıklı verileri elde etmek her zaman mümkün olmamaktadır (Aydın, 1997).

Glaser (2002), cinsel istismarın gizli bir şekilde meydana geldiğini ve duygusal olarak yıkımı çok yoğun olduğu için açığa çıkmasının ertelendiğini belirtmiştir. Bu yüzden çocuk istismarı tipleri içerisinde saptanması en zor olan ve çoğunlukla gizli kalanı cinsel istismardır. Bazen çocuğun fiziksel ve davranışsal durumları biraz daha derin araştırıldığında cinsel istismar vakaları ortaya çıkabilmektedir.

Cinsel istismarın herhangi bir sosyodemografik grupla bağlantısı saptanmamış ve her sosyoekonomik düzeyde görülebileceği belirtilmiştir. İstismarcılarda boşanma, alkol veya madde kullanımı yanı sıra suçluluk oranı, şiddet ve antisosyal davranışlar (özellikle baba da) yüksek bulunurken annede depresyon oranı yüksek bulunmuştur (Taner ve Gökler, 2004).

Cinsel istismar vakalarında da istismarın yüksek oranda aile bireyleri veya akrabalar tarafından yapıldığı bilinmektedir. İstismarcıların çoğunluğu 20-40 yaşları arasında erkeklerdir (Jain, 1999). Çocuklar kolayca güven duydukları, kolayca korkutulabildikleri ve kandırılabildikleri için istismara çok açıktırlar. Ülkemizde ve dünyada kızlar erkeklere oranla daha çok istismar edilmekte ve istismar edenler ise genellikle erkek ve çocuğun tanıdığı kişilerden oluşmaktadır (Çeçen, 2007). Finkelhor'a (1994) göre pek çok cinsel istismar kurbanı kızdır. Cinsel istismar kızlarda üç kat fazla görülmektedir (Dubowitz, 2002). Bununla birlikte, erkek çocukların istismarının açığa vurulması kızlara oranla daha az olabilmektedir.

Birçok çocuk, suçluluk ve korku nedeniyle tekrar tekrar istismara maruz kalmaktadır (Çeçen, 2007). Ayrıca, çocukluk döneminde yaşanmış cinsel istismarın neden olduğu travma çok uzun bir döneme yayılarak karmaşık duygusal, davranışsal ve sosyal problemlerin kaynağını oluşturur. Birçok nedenden dolayı bastırılan, inkâr edilen ve unutulması için aşırı çaba harcanılan çocukluk dönemi cinsel istismar yaşantıları, yetişkinlik döneminde de kişinin bedensel, ruhsal ve sosyal gelişimini ve yaşamını olumsuz bir biçimde etkilemeye devam eder. Cinsel istismara maruz kalmış kişilerin sevmek ile aşağılanmak; yakınlık ile ihanete uğramak arasında kurdukları ilişki, onlara asıl zarar veren dinamiklerden birini oluşturur. Bazıları için, cinsellik ve istismar edici ilişkiler, sevmenin ve sevilmenin bir yolu olur. Sürekli ve yoğun olarak hissedilen

suçluluk ve utanç duyguları ve bunlara eşlik eden değersiz olma inançları, bedenlerine yönelik şiddeti başlatır ve bu şiddet geçmişte yaşanılan ve hala yaşanmakta olan acının göstergesidir (Zara-Page, 2004).

Teegen, cinsel istismara uğrayan çocukların duygusal ve davranışsal tepkilerini şu şekilde belirtmiştir (Akt. Bekçi, 2006):

Küçük çocuk (0-3 yaş); Yeme ve uyku bozuklukları, yabancılardan korkma, yaşına göre yetersiz cinsel oyunda bulunmak.

Okul öncesi (3-6 yaş); Utanma, suçluluk duygusu, öfke, çaresizlik, zarara uğrama ve kirlenme korkusu, regresyon, içe çekilme, enuresis, enkopresis, yeme ve uyuma bozuklukları, saldırganlık, mastürbasyon yapmak.

Okul Çağı (6-12 yaş); Korku, utanma, suçluluk, güvenmeme, çaresizlik, öfke, saldırganlık, zarara uğrama ve kirlenme korkusu, sosyal içe kapanma, huzursuzluk/düzensizlik, obsesif-kompulsif bozukluk (örn. sık yıkanma), kendinden küçüklerle cinsel oyunlara girmek, cinsel kışkırtıcı davranışlarda bulunmak, uluorta mastürbasyon yapmak.

Ergenlik (13-18/[24] yaş); Korku, öfke, utanma, güvensizlik, ailede cinsellik ve cinsel roller konusunda çatışmalar yaşama, kirlenme ve zarara uğrama korkusu, çaresizlik, depresyon, intihar düşüncesi ya da intihar etme, bağımlılık yapan maddelere düşkünlük, evden, okuldan kaçma, saldırganlık, başkalarını istismar etme, kurban rolünü benimseme, obsesif-kompulsif bozukluk, duygusal ve fiziksel yakınlıklardan kaçma, psikosomatik bozukluklar

Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison (1996), araştırmalarında cinsel istismar hikâyesi olanların yakın ilişkilerinde mutlu olmadıkları, özellikle tecavüze uğrayanların ilişkilerinden çok memnuniyetsiz oldukları saptanmıştır. Cinsel istismar yaşamış çocuklarda yüksek oranda depresyon gözlenmekte ve kurbanın benlik saygısı ciddi hasara uğramaktadır. Bu çocuklarda intihar düşünceleri ve girişimleri sık görülmektedir. Erişkin yaşta başlayan majör depresyon, çocuklukta cinsel istismarla ilişkili bulunmuştur. Öfke tepkileri, zayıf dürtü kontrolü, karşı olma, karşı gelme bozukluğu cinsel istismara uğramış çocuklarda gözlenebilmektedir İstismarın erken

döneminde, aşırı fantezi kurma, trans benzeri durumlar ve uyurgezerlik ortaya çıkabilmektedir.

Disparoni, cinsel ağrı bozukluğu, vaginismus, bir seksüel travma, cinsel tecavüz ve çocuklukta cinsel kötüye kullanım bu rahatsızlığı ortaya çıkarabilir. Cinsel tecavüze ya da çocukluğunda cinsel kötüye kullanıma maruz kalmış kadınlarda kronik pelvis ağrısı yaygındır (Çelikkol, 1999). Cinsel istismar kurbanlarında bir başka patoloji ise dissosiasyondur. Dissosiasyon, ruhsal travmaya karşı ilkel bir savunma olarak kabul edilmektedir. İstismarın erken döneminde amnezi ve uyurgezerlik ortaya çıkabilmektedir (Keskin ve Çam, 2005).

2.1.6. Anne-Baba ve Çocuk İstismarı

Aile, çocuğun sosyal deneyimlerini edindiği, ona yöneltilen davranış ve takınılan tavrın ilk yaşantıların örülmesinde büyük önem taşıdığı yerdir (Yavuzer, 1998). Çocuk genellikle, anne-babasından gördüğü davranışları benimsemeye, onlar gibi davranmaya eğilim gösterir (Çelikkol, 1999). Çocuğun, aile üyeleriyle olan ilişkileri diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama olan tutumlarının temelini oluşturur (Yavuzer, 1998).

Aile ortamının çocuk için en güvenli ortam olduğu düşünülmektedir. Ancak pek çok anne-babanın çocuklarını terbiye etme gerekçesiyle bilinçli ya da bilinçsiz olarak onlara eziyet ettikleri, zarar verdikleri ve fiziksel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyerek sağlıksız bireyler yetiştirdikleri görülmektedir (Akduman ve ark., 2006).

Malinosky-Rummell ve Hansen (1993), çocuk istismarını tetikleyen risk faktörlerini *"bireysel özellikler, çevresel etmenler ve ailesel faktörler" olarak* üçe ayırmıştır. Bunların her biri tek başına bir risk faktörü olduğu gibi birden çok faktör bir arada da bulunabilir. Araştırmalarda, istismar ve ihmalde tek bir nedenden çok, çocuk, ana-baba ve çevrenin etkileri üzerinde durulmaktadır. Bu tür istismarı gerçekleştirenler, çocuğa birinci derecede bakım veren ve bağlanma nesnesi olan kişilerdir (Glaser, 2002).

Çocuğun kişilik yapısı ve davranışları, istismarda bir risk faktörü olabilir. Çocuğun beklenmedik ve istenmedik bir zamanda doğması, gayrimeşru olması, ilk doğan çocuk olması, zihinsel geriliğinin bulunması, kronik hastalığının olması, öğrenme

güçlüğü, başarısızlık gibi durumlarda anne-babanın çocuğunu istismar ettiği görülmektedir (Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993; Polat, 2001).

Çevresel faktörler ise, çocuk ve çocuğun ailesi dışındaki etmenleri kapsar. Nüfusun hızla artması, akademik ve mesleki zorluklar, sosyal desteğin azlığı, yaşanılan çevreye uyum problemleri, şiddetin yoğun görüldüğü ve yaşam standartlarının düşük olduğu bir çevrede yaşamanın istismarda risk faktörleri olduğu görülmektedir. Ayrıca, çocuğu cezalandırmanın ve otoriter çocuk yetiştirmenin kuşaktan kuşağa aktarıldığı görülür. Kültürel olarak kabul edilen bu uygulamaların da çocuk istismarını artırdıkları görülmektedir (Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993; Polat, 2001).

Çocuğunu istismar eden anne ve babaların özelliklerini incelediğimizde ise, ebeveyn olma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamak, ebeveyn yaşının genç olması, sık aralıklarla doğum yapmak ve çok çocuğa sahip olmak, eğitim seviyesinin düşüklüğü, anne babaların geçmişinde istismarın yaşanmış olması, ailenin içinde bulunduğu stresli yaşam koşulları, fakir veya işsiz olmak, aile içi geçimsizlik, alkol ya da madde kullanımı, anne-babanın çocuğun sorumluluğunu üstelenecek olgunlukta olmaması gibi etmenler bu özellikler arasında sayılabilir (Malinosky-Rummell ve Hansen, 1993; Polat, 2001).

İstismar ve ihmalin ortaya çıkmasında, ana babaya, çocuğa ve ortama ilişkin yüksek risk etmenleri saptanmıştır. Ortak görüş, bu tür ana babaların genellikle genç, olgunlaşmamış, sosyal yönden yalnızlığa itilmiş, kendileri de istismar ve ihmal eden ailelerde yetişmiş veya bir kurumda kalmış kimseler oldukları yönündedir. Bunlar duygusal gereksinimleri karşılanmamış kişilerdir ve bu gereksinimlerinin çocukları tarafından karşılanmasını beklerler (Georgopoulou, 1999). Bu etmenler, gelişimsel sorunlarla da ilintilidir. İstismar eden ana-babaların özellikleri bunların yaygın toplumsal sorunları ve ailedeki fiziksel ve ruhsal hastalık oranının yüksekliği çocuğun gelişimini tehlikeye atar (Lynch, 1999).

Anne-babanın kendi çocukluk yıllarındaki deneyimleri, şimdiki tutumlarında rol oynayabilir. Çocukluk yıllarında kendi anne babasıyla sağlıklı bir etkileşim kuramayan yeterli sevgi görmeyen bir babayla, genç kızlık yıllarında aşırı baskı altında büyümüş bir annenin tutumları, bu kötü deneyimler nedeniyle olumsuz olabilir (Yavuzer, 1998:132). Çocuğunu istismar eden anne-babaların aralarındaki en önemli ortak nokta,

hemen hemen hepsinin kendileri çocukken istismara maruz kalmış olmasıdır. Sosyal öğrenme kuramcılarının da söylediği gibi, bu anne-babalar çocuklarına iyi davranma modelinden mahrumdur. Bildikleri tek davranış modeli istismar edici davranışlardan örülüdür (Cüceloğlu, 1996).

Çocuk istismarı tüm sosyal sınıflarda ve tüm dinsel, ırksal ve etnik gruplarda bulunmaktadır. İstismar eden ve etmeyen aileler şiddetli zihinsel rahatsızlık veya belirli kişisel özellikler bakımından tutarlı olarak ayrılmaktadır. İstismarcı anne babalar problemli aile olduklarından aile üyeleri ve onların ilişkilerine zarar vermektedir (Yıldız-Arabacı, 2007).

Aile ortamı, bunalım ve stresi arttırıyorsa, çocuğun istismara maruz kalma olasılığı da o kadar yükselir. Düşük gelir, fazla çocuk sayısı stres kaynaklarının başında gelir. Yaşamından memnun olmayan anne veya baba, gücünün kolaylıkla yettiği çocuğu döverek bir ölçüde rahatlar. Anne babanın böyle bilinçsiz duygusal boşalımının bedelini ise, gelişmekte olan çocuk yaşamı boyunca öder (Cüceloğlu, 1996). Anne-babanın duygusal sorunları, evlilik ilişkilerinde başarılı olamamaları, ergenin aile içinde sürekli kavga ve çekişmeye tanık olması, aşırı koruma, bir çocuğu diğerinden ayırarak sevme, bazı çocuklarının uyum bozukluklarını görememe, ergeni karmaşaya, iç çatışmaya veya suç davranışına itebilir (Azizoğlu, 2009).

Çocuk ihmal ve istismarı ailenin yaşam stresiyle ilgili olup ailedeki ekonomik ve sosyal stresler, ihmal ve istismara yol açabilir. Çocuğun ihmal ve istismar edilmesine neden olan faktörleri iç ve dış stres faktörleri olarak gruplamak mümkündür. Dış stres faktörleri; bazı ekonomik, sosyal, çevresel ve kültürel özellikler ailede sıkıntı yaratarak çocuğun ihmal ve istismarına yol açabilir. Ekonomik yetersizlik aile için en önemli stres kaynaklarından biri olup yoksulluk, işsizlik, borçlanma şeklinde kendini gösterebilir. Aynı zamanda iyi beslenememe, yetersiz ev koşulları, sağlıksızlık gibi sorunları da beraberinde getirebilir. İç stres faktörleri ise anne-babanın kişilik yapısı, çocuğun özellikleri ve çevreye bağlı olarak çocuktan gereğinden fazla istekte bulunulması şeklinde gruplandırılabilir. Anne-baba yoksunluğu ise ayrı bir iç stres faktörü olarak ele alınabilir. Ölüm, boşanma veya ayrı bir yerde çalışma nedeniyle parçalanmış aileler, çocuk istismarında önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır. Anne-baba tarafından ihmal ve istismar edilme, anne-baba arasındaki şiddete tanık olma, parçalanmış aileden gelme veya çeşitli aile sorunlarının çocukta yarattığı duygular çocuğun yaşam biçimini

ve ilişkilerini önemli ölçüde etkileyerek çocuğun bunları öğrenerek taklit etmesine, dolayısıyla istismarcı bir kişilik kazanmasına neden olabilir (Aral ve Gürsoy, 2001).

Çocukların yaşam biçimlerini etkileyen önemli faktörlerden birisi de anne babalarının çocuklara karşı tutum ve davranışlarıdır. Anne baba otoriter, aşırı serbest ya da kararsız davranışlar arasında bocalayabilir. Veya çocuklarının eğitim yöntemleri üzerinde anlaşıp anlaşmayabilirler. Aile ortamında, aile atmosferi ve değerleri, cinsiyetin rolü, kardeş sıralaması ve anne babanın eğitim yöntemleri çocuğun yaşam biçimini etkilemektedir (Yavuzer, 1999).

Anne baba otoriter tutum sergilediğinde, çocukta korkaklık, güvensizlik, aktif olamama, kötümser, geleceğe olumsuz bakma ve yanlış yapmaktan korkma gibi özellikler görülür. Anne babanın destekleyici, demokratik tutumu, çocuğun kendinden emin, aktif, iyimser, geleceğe olumlu bakan, başarı ümidi olan ve çalışma zevki olan çocukların yetişmesinde etkilidir (Özdoğan, 2000). Bu çocuklar, etkin, sosyal ve arkadaş canlısı olma eğilimindedirler. Sosyal konularda saldırgan bir tutum içerisine girerler. Genellikle yaratıcı bağımsız ve başarılı tiplerdir. Katı kontrollü ana babaların çocukları otorite figürünün onları reddetmesinden korkarlar. Sonuçta da, kinci, manipüle edici bir özellik geliştirebilirler. Bazen çocuk, suça yönelebilir, okuldan evden kaçabilir ve saldırgan davranışlarda bulunabilir (Yavuzer, 1999).

Anne babanın itici tutumları ise genellikle açık düşmanlık ve ilgisizlik, yetkincilik (mükemmeliyetçilik) ve ödünleyici aşırı koruma olarak üç biçimde görülmektedir (Özdoğan, 2000). Sullivan'a göre ise reddedici ve küçük düşürücü tutumlar çocukta anksiyete ve güvensizlik duyguları geliştirir. Özellikle ergenlik döneminde, ana-baba ya da diğer yetişkinlerin alaycı ve küçük düşürücü tutumları çocuğun üzerinde yıkıcı etkiler yaratır (Geçtan, 2006).

Hoşgörülü ana babaların çocukları, şımarık olma eğilimi gösteren, bağımsız, yaratıcı, itaatsiz ve talepkar olabilirler. Büyüdükçe anti sosyal davranışlar geliştirebilirler. Aşırı ihmalkâr ana babaların çocukları, yetişkin rolü almada başarısızdırlar ve ergen olarak toplumun standartlarını reddedebilirler, sosyal olarak içekapanık ve kendine dönük olabilirler. Aşırı koruyucu ana babaların çocukları, çoğu kez kaygılı olduklarından kurallara harfiyen uyarlar (Yavuzer, 1999).

Yetişkinlerin duygusal istismar yaratan davranışları sonucunda ergenler huzursuz ve kaygılı olmakta, kendilerini olumsuz algılamakta, bağımlı kişilik geliştirmekte, aileden uzaklaşmakta, değersizlik duygusuna kapılmakta ve uyumsuz ve saldırganca davranışlarla tepki vermektedir. Kendilerine yakın olan ailelerinden bu tür olumsuz tutumları beklemeyen ergenler, onlara yönelik öfke ve kızgınlık duyguları beslerken, aynı zamanda pasif saldırganlık geliştirmeleri de olasıdır (Kulaksızoğlu, 2005).

İstismar ve ihmale uğramış ailelerden gelen çocuklardaki gelişimsel gecikmenin çoğu, fiziksel hasarın doğrudan bir sonucu değildir; uyarılma, olanak ve özendirme eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu yoksunluk bazen öyle şiddetlidir ki, doğuşta her yönden normal olan bir bebek sonradan büyük bir gerilik gösterebilir. Bu tür bir çocuk, normal bir çevreye konduğunda hızla gelişir. Uyarılma eksikliği bu kadar dramatik olmadığı zaman, durum gözden kaçabilir ve çocuk, gerçek potansiyeli hiç anlaşılmadan büyüyebilir (Lynch, 1999:6).

2.1.7. Öğretmen-Okul ve Çocuk İstismarı

Duygusal istismar toplumdaki kurumların herhangi birinde olabilir. Bunların içinde çocuk ve gençler için en baskın etkisi olan aile sisteminin yanında okul/eğitim sisteminin de üstünde durulmalıdır. Eğitim sistemi, hemen hemen tüm çocukların büyüme çağlarında katıldıkları ve zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri tek kurumdur. Batıda eğitim kurumları çocuğa yönelik kötü muameleyi saptama ve yardım sağlamada öncelikli bir yeri olan kurumlar olarak görülmektedir. Ama olumlu katkısı olabilecek bu kurum ve içindeki kişiler ne yazık ki, kendileri de psikolojik kötü muamele veya duygusal ezime neden olabilmektedirler (Erkman, 1999:130).

Gençler için okul, hem öğrenim ve arkadaşlık yeri, hem de öğretmenlerle yeni ve değişik ilişkiler kurulan toplumsal bir ortamdır (Yörükoğlu, 1989a). Okulda, öğretmenin kişilik bozukluğu, kalabalık sınıflar, sosyal baskılar, disiplin yöntemi olarak dayağın kabul görmesi gibi nedenler insanın toplumsallaşma işlevini sekteye uğratır (Beyazova ve Şahin, 2001). Okulun, insanın toplumsallaşması işlevini herhangi bir nedenle yerine getirememesi, bireyin başarısını, gelişimini, çevresine uyumunu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecektir. Dolayısıyla çocukların gelişme ve uyum güçlüklerini çözmeye yardım edecek yerde, farkında olmadan güçlüğü arttırıcı etkiler

ekleyecektir. Bunun sonucu olarak da, okuldan kaçmak, hırsızlık vb. sorunlar ortaya çıkmaktadır (Yavuzer, 1999).

Genellikle pek çok öğretmenin öğrencisiyle sıcak bir iletişim kuramadığı görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerinde kendilerinin onaylamadığı davranışları gördüklerinde, hemen uyarmakta ve hatta sert bit tepkiyle karşılık vermektedirler. Öğrencilerin onaylanmayan bu davranışları devam ettirmesi halinde öğretmenler nasıl davranacaklarını bilemez ve öğrencilerini duygusal anlamada rencide edici pek çok davranışta bulunurlar. Ancak öğretmenlerin bu tepkileri problemi çözmek yerine problemin büyümesine neden olur ve öğrencinin duygusal anlamada zarar görmesine neden olacak bir hale dönüşür (McNamara ve Moreton 2001).

Hyman (1986), okullarda görülebilen öğretmenlerin duygusal istismara neden olan davranış çeşitlerini şöyle sıralamıştır; çocukla alay etme, aşağılayıcı ses tonu, ders dışı faaliyetlerinden men etme, düşük performansı, başarısızlığı eleştirme, isim takma, okul sonrası ceza olarak ders yaptırma, diğer öğrencilerin çocuğu aşağılamalarına göz yumma, vurma, çimdikleme, kulak çekme, öğrenciye bir şeyler fırlatma (Akt. Erkman, 1999).

2.1.8.İstismarın Etkileri

Kötü muamelenin bir türü ya da çoklu türlerine katlanan çocuklar için tek başına "çocuk istismarı sendromu" ya da kendine özgü bir tepki örüntüsü yoktur. Bununla birlikte çocuk ve ergen mağdurlarda çeşitli psikolojik bağlantılarla ilgili kanıtlar bulunmaktadır. Bazı mağdurlar su an ya da uzun dönemde zararlı etkileri sergilerken diğerleri etkileri erteleyecek ergenlik ya da yetişkinliğe kadar ortaya çıkarmayacaktır ki bu durum "uyku etkisi" olarak adlandırılmaktadır. Kötü muameleye maruz kalan çocuklarda çok çeşitli semptomlar görülebilir (Horton ve Cruise, 2001). Mullen ve arkadaşlarına (1996) göre, fiziksel, duygusal ve cinsel istismara uğrayan ergenlerde benlik saygısı düşmekte ve cinsel ve kişisel ilişkiler kurmakta zorluk çekmektedirler.

Yüksel'e göre; Psikososyal Travmalara neden olan temel etkenlerden bir de çocukluk çağında aile üyelerinden bir veya bir yabancı tarafından fiziksel, duygusal ve cinsel istismar yaşamış olmaktır (Gölge, 2005). En yüksek travma oranı duygusal istismara uğramış ergenlerde görülmektedir (Zoroğlu, Tüzün, Öztürk, Şar, 2000).

Araştırmalar, her üç ergenden birinin çocukluk çağı ruhsal istismar ve ihmal yaşantılarından birine maruz kaldığını, her beş ergenden birinin kendisine fiziksel olarak zarar verme davranışı gösterdiğini ve her 10 ergenden birinin de özkıyım girişiminde bulunduğunu göstermektedir. Çocukluk dönemi istismar ve ihmal yaşantılarıyla, ergenlerdeki kendine fiziksel zarar verme davranışları, özkıyım girişimleri ve yüksek seviyede disosiyasyon arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur (Zoroğlu ve ark., 2001).

Travmatize olmuş bazı kişiler yaşadıkları travmayı farklı şekillerde yeniden yaratmaya devam ederler. Savaşa katılanların paralı asker olmaları, ensest mağdurlarının fahişe olmaları, çocukluk çağı fiziksel istismar mağdurlarının sonraki evlatlık verilen ailelerini sanki istismarı proveke ediyormuş gibi bir görünüm sergilemeleri, kendilerini yaralamaları ve agresyon gibi geçmişte yaşadıkları travmayı çeşitli şekillerde ifade ederler (Gölge, 2005).

Çocuk istismarı ve ihmali, uzun süreli psikolojik yetersizlik, kronik sağlık problemleri, ilaç ve madde bağımlılığı, öğrenme problemleri, çalışamama durumu, HIV taşıyıcısı olma riski ve diğer önemli soysal ve sağlık problemlerinden sorumludur. Bu deneyimlere sahip çocuklar, kavramsal ve nörobiyolojik gelişimlerinde bu reaksiyonları gösterirler (Streeck-Fiscer ve Van Der Kolk, 2000).

Direk fiziksel yaralanmalar, çok sıklıkla fiziksel istismarla birlikte görülen belki de çocuklara kötü muamele etkilerinden en belirgin olanıdır. Örneğin fiziksel istismar; çocuğun cildinde (çürük, sıyrık, yara, yanık ve haşlanma izi), iskelet yapısında (kafatası ve kemik çatlakları, kemik çıkıkları) ya da iç organlarda (beyin travması, iç kanama ya da organların yırtılması gibi) yaralanmalara yol açar (Horton ve Cruise, 2001).

Graziono ve Mils (1992), istismar edilen çocuklarda saldırgan davranışlar, düşük benlik saygısı ya da bilişsel sınırlılık mantığa uygun psikolojik özellikler olarak görülse de, istismar ve çocuk psikopatolojisi arasındaki ilişki daha karmaşık olabilmektedir. Buna karşın araştırmalar, istismar edilen çocukların gelişim dönemlerinde bazı psikolojik ve davranışsal problemler yaşadıklarını göstermektedir. Bu tür çocukların; akran ve yetişkinlere karşı daha saldırgan davrandıkları, sorunlarını şiddetle çözümleyebileceklerini operant koşullanmayla öğrendikleri, kendilerini kontrol etme

özelliklerinin zayıf olduğu, çatışmaları uygun bir şekilde çözümleme becerilerinin yetersiz olduğu görülmüştür (Akt. Gündüz ve Gökçakan, 2004).

Aynı zamanda, depresif semptomlar kötü muameleye maruz kalan çocuklarda yaygın olarak görülmektedir. Cinsel istismar mağdurlarında depresif ruh hali, anhedoni (daha önceki mutlu olduğu aktivitelerden zevk alamaması), kendini değersiz ve suçlu hissetmesi gibi içselleştirilmiş semptomlar ve belirgin derecede daha fazla içe çekilme görülür. Yaygın duygusal etkiler arasında suçluluk (kendini istismardan sorumlu tutma),çaresizlik ve umutsuzluk, iştah ve uyku bozuklukları ve düşük benlik saygısı bulunmaktadır (Wekerle, Miller, Wolfe ve Spindel, 2006).

İstismara uğrayan kızlarda duygusal üzüntü (sinirlilik, depresyon, endişe) posttravmatik stres ve suçlarla ilişkili oldukları belirlenmiştir. İstismara maruz kalan erkeklerde, uğramayanlara göre 2.5 ila 3.5 kere daha fazla duygusal çöküş-depresyon, postravmatik stres, savunma mekanizması ve suç davranışları görülmüştür. Spesifik cinsiyet örnekleri tahminlerimizle tutarlı olsa da, genç erkekler ve bayanlar arasında istismara uğrama oranı yüksektir. Üzücü olan şu ki, suç davranışları gibi davranışların erkekler arasındaki rastlanma sıklığının, bir kabulden çok bir norma(standart) dönüşüyor olmasıdır (McGee, Wolfe, Wilson, 1997).

Davranışsal ve duygusal etkilere ek olarak akademik problemler de sık görülmektedir. Kötü muamele mağdurlarının akademik performanslarında ani değişikliklerin yaşanması yaygındır. Bununla birlikte düşük okul başarısı, okuldan alıkoyma ve diğer eğitim bölümlerine sevk etmeyle ilgili artan risk, okulu asma ve okuldan atılma gibi daha kronik okul problemleri de görülebilir (Horton ve Cruise, 2001).

Skuse (1989), okul çocuklarında duygusal istismarın sonuçları ve davranış örneklerini aşağıdaki şekilde tablolaştırmıştır.

Fiziksel	Gelişimsel	Davranışsal
Kısa boy	Öğrenme zorlukları	Düzensiz veya az sayıda ilişki
Hijyen azlığı	Kendine güvenmede yetersizlik	Kendine zarar verme veya kendini tahrik etme veya her ikisi
Dağınık dış görüntü	Problemle baş etme becerilerinin azlığı	Büyük veya küçük tuvaletini yapmada alışılmadık örnekler veya her ikisi
	Sosyal ve duygusal gelişmemişlik	

2.1.9. Davranış Problemleri

Her çocuğun, karşılaşmış olduğu sorunlarla başa çıkabilme düzeyleri birbirlerinden farklıdır. Çocuğun sorunları çözmede başarılı ya da başarısız olması onun yaşadığı dünyaya ve kendisine bakış açısını etkiler (Erdoğdu, 2006).

Davranım bozukluğunun temel özelliği, başkalarının temel haklarının ve yaşa uygun toplumsal norm ve kuralların sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde saldırıya uğratılmasıdır. Davranım bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde, insanlara ve hayvanlara yönelik saldırgan davranışlar, güvenliği tehdit, hırsızlık ve kuralların ciddi biçimde ihlal edilmesi gibi davranış bozuklukları vardır (Arkan ve Üstün, 2009).

Davranış problemlerine sahip çocuk ve ergenler potansiyel olarak öğrenebilir olmalarına karşın başarısız olan, kişilerarası ilişkilerinde yetersiz, garip ve uyumsuz davranışlar gösteren, depresif ve mutsuz görünen çocuk ve ergenlerdir. Bu özellikler farklı zamanlarda, farklı sıklıkta olabilmektedir. Ancak bu davranışların problem olarak değerlendirilebilmesi için belirli zaman süresince, belirli miktarda gösterilmesi gereklidir (Yaşarsoy, 2006).

Webster-Stratton, literatürde elverişsiz çevre özellikleri üvey anne ya da babaya sahip olma, suç işlemiş, sabıka kaydı olan çocuklar, erkek çocuk ve tek ebeveynli olma, çocuk istismarının ve eş istismarının yaşandığı aileler, eşler arasında evlilik uyuşmazlığı, annede depresyon olması, olumsuz anne-baba tutumları, iki ya da ikiden daha fazla çocuğa sahip ebeveynler, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması, işsizlik, ebeveyn stres düzeyinin yüksek ve öz yeterlilik düzeyinin düşük olması, sosyal destek yetersizliği, geniş aileler, yetersiz meskenler, madde kullanımı olarak tanımlanmakta ve davranım bozukluğu için iki kat risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Akt. Arkan ve Üstün, 2009). Çocuk ve ergenlerde davranım bozukluğu görülme sıklığı %11, elverişsiz çevrelerde yaşayan çocuklarda ise bu oran %20–35'e yükselebilmektedir (Arkan ve Üstün, 2009). ABD'de yaşları 4-17 arası değişen 11.699 çocukta davranış bozuklukları olduğu rapor edilmiştir (Gortmaker, Walker, Weitzman ve Sabol, 1990).

Yavuzer'in (1999), suçlu gençler üzerinde yaptığı araştırma bulgularında; gençlerin evden kaçmalarına, dolayısıyla anti-sosyal davranışa ilk adımlarını atmalarına nende olan en büyük etkenin %59 oranında baba baskısı olduğu kanıtlanmıştır.

Denekler evden kaçma nendi olarak, babalarının kendilerine fazla iş vermelerini ya da bir hatadan dolayı cezalandırılma endişesini ileri sürmüşlerdir.

Aile, çocuğun sağlıklı bir kişilik gelişimine katkı sağlayan en önemli toplumsal kurumdur. Özellikle aile ortamı ve anne-babanın çocuğa yönelik yaklaşımının çocuk tarafından nasıl algılandığı, çocuğun nasıl bir kişilik geliştireceğinin en önemli göstergeleridir. Aileden sonra çocuğun eğitiminde en önemli çevresel faktörlerden biri de okuludur; bu bağlamda çocuğun eğitimiyle bizzat ilgilenen öğretmenidir (Erdoğdu, 2006).

Davranış problemlerini tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalarda ev ya da okul gibi farklı ortamlar ele alınmakta ve ebeveyn, öğretmen, akran gibi farklı kaynaklara başvurulmaktadır. Davranış problemlerinin en fazla görüldüğü ortam okuldur. Bunun nedeni çocuk ve ergenin zamanının çoğunu okulda geçirmeleridir. Okulda davranış problemlerine sahip, diğer deyişle sürekli mutsuz, kaygılı, içe kapanık ya da saldırgan, sinirli öfkeli akranları tarafından reddedilen, önemsenmeyen, sürekli eleştirilen bu öğrencilerin değerlendirilmeleri öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlerin çocuk ve ergenin özelliklerini objektif olarak tanımlama, standart sosyal çevrede gözlem yapabilme ve aynı gelişimsel özelliklere sahip çocuk ve ergenler arasında doğrudan karşılaştırma yapabilme becerilerine sahip oldukları ve bu nedenle de davranış problemlerini değerlendirmede önemli bilgi kaynakları oldukları vurgulanmıştır (Çiçekci, 2000:3).

Davranım bozukluğunun tedavisinde, çocuklarıyla birlikte anne-babaların davranışlarının şekillendirilmesi gerekmektedir. Çünkü anne-babaların tutumları, çocuğun antisosyal davranışlarının gelişmesinde temel rol oynamaktadır (Arkan ve Üstün, 2009). Ailedeki birey sayısı, ailenin gelir ve eğitim durumu öğrenci davranışlarını etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Sınıf ortamında gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarının aileden kaynaklanan diğer bir nedeni ise anne-baba tutumlarıdır. Aileyle ilgili olarak öğretmenin aileyi tanıması ve aile ile ilişki kurması ortaya çıkabilecek bazı olumsuz davranışların önlenmesinde etkili olabilir (Ergen, 2008).

Derse devam etmeme ya da derslere geç gelme, derse hazırlıksız gelme, sınıfta uygun olmayan yer ve zamanda konuşma, arkadaşlarına, kendisine veya eşyalarına zarar verme, derste uzun süre hayal kurma ya da ders dışı bir etkinlikle uğraşma gibi

davranışlar, sınıfta sıkça gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları olarak özetlenebilir. Ayrıca bu davranışların dışında temizlik ve görgü kurallarına uymama, sınavda kopya çekme, alkol, sigara ve uyuşturucu kullanma, öğretmenine ve arkadaşlarına kaba davranma, küfürlü konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme, söz almadan konuşma gibi davranışlar da derslerde karşılaşılabilen istenmedik davranışlardandır. İstenmeyen davranışların ortaya çıkması, hem kaçınılmaz nitelikte doğal bir olaydır hem de uygun eğitim yaşantılarını kazandırmak için iyi bir fırsattır (Aydın, 1997).

Öğretmen nitelikleri sınıf yönetiminin kalitesi ve başarısı üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Etkili bir sınıf yönetiminde öğretmenin her şeyden önce yapması gereken ilk iş öğrencileri tanımak olmalıdır. Öğretmen hangi davranışın nerede ve nasıl yapılması gerektiğini, buna karşılık hangi davranışın nerede ve nasıl yapılmaması gerektiğini öğrencilere anlatmalıdır. İstenmeyen davranışların oluşmasında öğretmenlerin yetersizlikleri büyük rol oynamaktadır. Derste öğretmenin sürekli aktif, öğrencinin pasif olması, öğrencilerin dikkatini dağıtır. Öğretmenin öğrenci ile alay etmesi, öğrencilere kaba davranması, öğrenciler arasında ayırım yapması, öğrencilerle gerekli iletişimi kuramaması, öğretmenin toplumsal beceri eksikliğinden kaynaklanan istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını sağlar (Tertemiz, 2001).

Aşırı disiplin, korkutarak kontrol etme ve utandırma yöntemleri çocukların fizyolojik ve güven gereksinimlerinin doyumunu engeller. Cezalandırıcı disiplin yöntemleri duygusal ezimin "tehdit", "aşağılama", "reddetme" boyutları altında toplanabilir. Öğrenci öğretmen arasındaki yetersiz bilişsel, duygusal ve psikomotor ilişki yine reddetme ve duyusal ihtiyacı karşılamama boyutlarına girmektedir (Erkman, 1999). Ayrıca öğretmenin kişisel özellikleri, özgüven, tükenmişlik, başarısızlık korkusu vb durumlar, çocuklardan hoşlanmama ve özel sorunları (evlilik vb.) sınıf içi disiplin sorunlarının kaynağını oluşturabilir (Tertemiz, 2001).

Erişkinlerle yapılan klinik ve epidemiyolojik çalışmalarda da erişkin dönemde görülen psikiyatrik bozuklukların birçoğunun erişkin dönemden önce başladığı gösterilmektedir. Ergenlerin başvuru yakınmalarına bakıldığında, erkeklerde hareketlilik, dikkat eksikliği ve konuşma bozukluğu, kızlarda bedensel yakınmalar ve intihar girişiminin daha sık olduğu; okul başarısızlığı ve sinirlilik gibi yakınmaların ise her iki cinsiyette de yüksek oranda görüldüğü anlaşılmaktadır. Özellikle DEHB olmak üzere yıkıcı davranım bozuklukları tanıları ile izlenen ergenlerin dikkat eksikliği,

hareketlilik, sinirlilik ve okul başarısızlığı yakınmaları ile başvurdukları görülmektedir (Akdemir ve Çuhadaroğlu-Çetin, 2008).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde duygusal istismar ve davranış problemleriyle ilgili yurtiçinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Yurt dışında çocuk istismarı ile ilgili çalışmalarda en fazla cinsel istismar üzerine yoğunlaşıldığı, en az çalışmanın duygusal istismar ve ihmal olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar yaşlılar, orta yaşlı kadın ve erkekler, okul çağındaki çocuk ve gençler olmak üzere çok çeşitli yaş gruplarını kapsamaktadır. Yurt dışındaki çalışmalarda istismarın yeme bozuklukları, sağlık problemleri, akademik problemler üzerinde durulmaktadır. Davranış problemeleri ile lgili yapılan araştırmaların ise genellikle klinik çalışmalar olduğu görülmektedir.

2.2.1.1.Yurt Dışında Duygusal İstismar İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar

Talbot ve arkadaşları (2009), çocukluk cinsel istismarı ile 50 yaş ve üzeri psikiyatrik hastalardaki sağlık problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 50 yaş ve üzerinde olan, cinsel istismar geçmişi olan 163 psikiyatrik hasta oluşturmaktadır. Cinsel istismar geçmişleri kişilerin özel raporlarında (bodily pain, BP) toplandı, günlük yaşam aktiviteleri (ADLs) ve araçlarla yapılan günlük yaşam aktiviteleri (IADLs) ölçekleri ile elde edilen bulgularda bu hastaların cinsel istismar ile sağlık problemleri ve ağrıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Paras ve arkadaşları (2009), Haziran 1980'den Aralık 2008'e kadar yaptıkları literatür taramasında cinsel istismar ile somatik rahatsızlıkların ilişkisini incelemişlerdir. Sonuçta, cinsel istismar ile sindirim düzensizliği, kronik ağrı, psikolojik felç ve kronik pelvis ağrısı arasında bir ilişki bulunurken; baş ağrısı ve bayılma arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Spertus, Yehuda, Wong, Halligan ve Semertus (2003), 205 kadın üzerinde yaptıkları araştırmalarında duygusal istismar ve imhalın psikolojik ve somatik

semptomlarını incelemek amacıyla “Çocukluk Travma Testi”, ”Travma Geçmişi Testi”, ”Semptom Değişim Listesi” ve postravmatik stres için düzenlenmiş “Sivil Missipi Skalası” uygulamıştır. Kadınlarda, uzun süreli istismar ve ihmal davranışlarının kaygı, depresyon, postravmatik stres, travma, duygusal ve fiziksel işlevlerde savunmasız olma gibi semptomlar gösterdiğini saptanmıştır.

Glaser (2002), duygusal istismar ve ihmalin tanımlanması amacıyla yaptığı tarama çalışmasında; duygusal istismar ve ihmal davranışlarının, çocuk ve aile arasındaki çeşitli araştırmalarda farklı kategorilerde değerlendirildiği ve dolayısıyla da farklı tedavi müdahalelerine ihtiyaç olduğunu belirlemiştir. Duygusal istismar ve ihmalin tanımlanmasında şu ölçütler karşılanmalıdır; bu ilişki, çocuğun psikolojik sağlık ve gelişiminde bozukluk yaratması açısından zarar verici, oluşumu için fiziksel temas koşulu olmayan. Duygusal istismar ve ihmalin ifadesi olan birçok farklı ana baba-çocuk ilişkisi vardır. Durumun tanımlanmasında şu beş basamaktan söz edilmektedir: Duygusal yanıtsızlık ve ihmal, çocuğa karşı olumsuz ve yanlış tutumlar, çocuğun gelişimiyle ilgili uyumsuz beklenti ve davranışlar, çocuğun kişilik ve ruhsal sorunlarını fark edememe, çocuğun sosyal uyumunu başlatacak yönergeleri sağlayamama.

Kent, Waller ve Dagnan (1999), daha önceki araştırmaların yeme bozukluğu ile cinsel istismar arasındaki ilişkiye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. 236 kadın üzerinde yapılan araştırmada cinsel, fiziksel, duygusal istismar ve ihmal ile yeme bozuklukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, Çocuk İstismarı ve Travma Ölçeği (CATS) ile Hastane Kaygısı ve Depresyon Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. İstismar, yeme bozuklukları ve fiziksel fonksiyonlarına ilişkin sorulardan oluşan anket sonuçlarına göre yetişkinlerdeki yeme bozukluğunun tek nedeninin duygusal istismar olduğu ve bu ilişkinin kadınların kaygı ve yalnızlık düzeylerine açıklık getirebileceği belirlenmiştir.

Glaser ve Prior (1998), çocuk koruma prosedürünün duygusal istismar için uygun olup olmadığını araştırmışlardır. Duygusal istismar ile ilgili risk faktörleri 3 kategoriye ayrılıyor: ebeveyne ait özellikler, istismara uğrayanının davranışları ve çocuk gelişiminin bozulması. Sonuçta, çocuk koruma prosedürünün duygusal istismar için sert bir uygulama olduğu, erken aşamalarda polis ve sosyal servislerinin gerekli

olmadığı belirtilmiştir. Bunun yerine duygusal istismarın tanımlanmasının çocuğu korumaya yönelik daha etkili bir çalışma olacağı savunulmuştur.

Simonelli ve Ingram (1998), hetoroseksüel ilişkilerinde fiziksel ve duygusal istismara maruz kalan erkeklerde stresi araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini üniversite öğrencisi 70 erkek oluşturmuştur. Denekler şimdiki ve önceki ilişkileri hakkındaki testleri çözmüşlerdir. Sonuçta, %90'ının geçmiş yılda partnerlerinden sözlü şiddet ya da diğer istismar türlerine maruz kaldığı belirlenirken %40'ının da partnerlerinin fiziksel şiddetine maruz kaldığı saptanmıştır. Partnerleri tarafından duygusal ve fiziksel istismara uğrayanların stres ve depresyona girdikleri tespit edilmiştir.

Garnefski ve Diekstra (1997), çocukluk cinsel istismarı ile gençlerdeki duygusal ve davranış problemlerini ve cinsiyet farklarını araştırmışlardır. Araştırmanın verileri cinsel istismar geçmişine sahip 151 erkek ve 591 kız olmak üzere toplam 745 ortaöğretim öğrencisi ve böyle bir geçmişe sahip olmayan 745 öğrenci eşleştirilerek toplanmıştır. Sonuçta, cinsel istismara uğrayan çocukların problemlerinin uğramayanlara göre çok daha yüksek çıktığı; cinsel istismara uğrayan erkeklerin de kızlara göre daha fazla duygusal ve davranış problemleri olduğu tespit edilmiştir.

Doyle (1997), araştırmasını duygusal istismarı tanımlama ve müdahale etme yöntemlerine başarı sağlamak amacıyla yapmıştır. Araştırmanın verileri üç kaynaktan sağlanmıştır: 112 sosyal hizmet uzmanı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, 504 çocuğa uygulanan anket ve çocukluğunda duygusal istismara uğramış ve bunu atlatmış 12 yetişkinle yapılan görüşmedir. Sonuçta ailelerin büyük bir kısmında duygusal istismarın yaşandığı ve Çocuklukta intihara teşebbüs, zarar verme, yeme bozukluğu ve okul problemleri gibi belirtileri olduğu saptanmıştır.

Keashly (1997), çalışma ortamlarındaki duygusal istismarı incelemiştir. Şiddet ve kaba davranışın çalışma ortamlarındaki istismarın temel nedenlerini oluşturduğunu ve duygusal istismarın; fiziksel ve cinsel istismardan daha sık gerçekleştiğini saptamıştır. "Bağırma, lakap takma, saldırgan tavırlar, başkalarının yanında küçük düşürme, sürekli olumsuz eleştiride bulunma" gibi duygusal istismarı tanımlayan bazı davranışları belirtmiştir.

Mullen ve arkadaşları (1996), çocukların fiziksel, duygusal ve cinsel istismarının uzun vadedeki sonuçlarını araştırmışlardır. Sonuçta, çocuklarda istismarın olumsuz sonuçlarının, istismara uğranılan dönemde değil, ergenlik döneminde yani ileriki dönemlerde ortaya çıktığını bulmuşlardır. Ayrıca cinsel problemler, benlik saygısında düşüş, kişisel problemlerin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Yoshihama ve Sorenson (1994), Japonya'da erkekler tarafından kadınlara uygulanan psikolojik, cinsel ve duygusal istismarı incelemişlerdir. Araştırma, temmuz ve aralık aylarında evli, tam gün çalışan, ortalama 43,5 yaşında olan 796 kadın üzerinde yapılmıştır. Ülke çapında posta anketi ile yapılan araştırmanın sonucunda, istismarın erkeklerin sosyal ve kültürel faktörleri içinde barındıran koruma ve müdahale etme davranışlarından kaynaklandığı saptanmıştır. En çok istismar edici davranışlar arasında; sözlü hakaret, sosyal aktivitelerden mahrum etmek, zorla seks, tokat atma, şiddet içeren davranışlar olarak belirlenmiştir.

Bernstein, Fink, Handelsman, Foote, Lovejoy, Wenzel, Sapareto ve Ruggiero (1994), 286 alkol ve eroin bağımlısı hasta üzerinde yaptıkları araştırmada "Çocukluk Travma Envanteri"nin geçerliği ve güvenirliğini test etmişlerdir. Bu hastalardan 40 kişiye bu anketler 2-6 ay boyunca uygulanmış ve 68 kişiyle çocukluk istismarı ve ihmal ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Sonuçların analizinde dört kategori belirlenmiştir: fiziksel ve duygusal istismar, duygusal ihmal, cinsel istismar ve fiziksel ihmal. Sonuçta envanterin, .088 korelasyon katsayısı ile güvenilir olduğu saptanmıştır. Bulgular çocukluk travma testinin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

2.2.1.2.Yurt Dışında Davranış Problemleri ile İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar

Lansford ve arkadaşları (2002), 12 yıllık boylamsal çalışmada ergenlerdeki akademik, davranışsal ve psikolojik problemler üzerindeki kötü muamelenin süreli etkisini araştırmışlardır. 585 çocuk üzerinde yapılan araştırmada ergenlikte görülen psikolojik ve davranışsal problemlerin çocuklukta yaşanan kötü muameleyle ilişkili olduğunu saptamışlardır. Kötü muameleye uğrayanlarda; saldırganlık, kaygı, depresyon, asosyallik, postravmatik stres düzensizliği sendromu, sosyal ve zihinsel problemlere sahip olduğu belirlenmiştir.

McGee, Wolfe ve Wilson (1997), ergenlerin davranış problemleri ile geçmişte yaşadıkları kötü muameleyi araştırmışlardır. Sosyal Hizmetler Kurumundan seçilen, yaşları 11-17 arasında 160 ergen üzerinde yapılan çalışmada, geçmişte yaşanan kötü muamelenin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, zeka ve stresli yaşam durumları kontrol edildiğinde davranış problemlerini yordadığını saptanmıştır. Ayrıca duygusal istismarın en tehlikeli istismar türü olduğu belirlenmiştir.

Gortmaker ve arkadaşları (1990), kronik rahatsızlığı olan çocuklarda problem davranışları araştırmışlardır. Araştırma, ebeveynler tarafından doldurulan 32 maddelik Davranış Bozukluğu Anketi, Kronik Çocukluk Durum Ölçeği, okul performansları ve sosyodemografik verilerden elde edilmiştir. Sonuçta, depresyon, kaygı, akran kavgası, sosyal içe dönüklük kronik rahatsızlığı olan çocuklarda daha yüksek bulunmuştur.

Jessor ve Jessor'ın (1977), lise öğrencileriyle yaptıkları boylamsal çalışmalarında arkadaşları ve aileleriyle değerlerinin uyuşmadığını algılayan ve problem davranışları arkadaşları tarafından onaylandığını belirten ergenlerin problem davranışları daha fazla gösterdiklerini saptamışlardır. Bu çalışmada ebeveynleri ile arkadaşlarının benzer değerlere sahip olmadığını belirten ergenlerin genel olarak problem davranışları sergileme sıklığının biraz daha fazla olduğu görülmektedir (Akt. Siyez ve Arsan, 2007).

Yurtdışında özetlenen araştırma sonuçlarına bakıldığında, istismarın kısa dönemli etkilerinin istismara uğrayanlarda, sağlık problemlerinin (sindirim düzensizliği, kronik ağrı, psikolojik felç gibi) daha yoğun olduğu kaygı, depresyon, postravmatik stres, özkıyım, travma, duygusal ve fiziksel işlevlerde savunmasız olma, benlik saygısında düşüş, cinsel problemler ve kişisel problemlerin daha yoğun görüldüğü, uzun dönemli etkilerine bakıldığında ise yetişkinlikte yeme bozukluğu gibi problemlere neden olduğu görülmektedir. Davranış problemleri ile ilgili araştırmalarda ise kronik rahatsızlığı olan, esirgeme kurumlarında yetişen ve istismara uğrayan ergenlerin daha fazla davranış problemi gösterdiği görülmektedir.

2.2.2.Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Yurt içindeki çalışmalarda da cinsel ve fiziksel istismarın en fazla araştırılan istismar çeşitleri olduğu gözlenmiştir. Çocuk istismarı ve çeşitleri çeşitli değişkenler

açısından incelenmiştir. Araştırmalarda istismarın, cinsiyet, anne-babanın eğitim düzeyi ve çalışıp çalışmama durumu, sosyo-ekonomik düzey, okul türü gibi değişkenlerle depresyon, benlik saygısı, zorbalık, uyum düzeyi, sosyal destek, kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

2.2.2.1.Yurt İçinde Duygusal İstismar İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar

Azizoğlu (2009), tarafından yapılan araştırmanın ana amacı duygusal istismarın lise ergenlerinde başarıya olan etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 9. 10.ve 11. sınıfta okuyan 408 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin ekonomik geliri ile ailede görülen duygusal istismar davranışları arasında ilişki olduğu ve duygusal istismara maruz kalan lise ergenlerinde okul başarısının daha düşük olduğu görülmüştür.

Aksoy, Aksoy ve Maner (2008), ergenlerde yeme bozuklukları ve cinsel tacizi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma, yeme bozuklukları, cinsellik ve cinsel tutumlar arasındaki ilişki ile ilgili alan yazın gözden geçirilerek, kavramın tarihsel gelişimi göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Yeme bozukluklarında cinselliğin diğer psikiyatrik hastalıklarda olduğu gibi çok boyutlu bir şekilde biyo-psikososyal bir zeminde değerlendirilmesi gerektiği ve patojenezin tek bir faktörden kaynak bulmayıp, birçok faktörün geniş bir kültür bağlamında etkileşmesi sonucu ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz-Irmak (2008), fiziksel istismar yaşantısının ardından gözlenen ruh sağlığı belirtileri ve risk alma davranışları alanında dayanıklılık sergileyen bireylerde koruyucu ve risk faktörlerinin etkisi incelediği araştırmasında okula devam eden 1607 ergene (12-17 yaş) ulaşılmış fiziksel istismara uğrayan 216 ve uğramayan 302 ergen örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları; çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin 20 madde, risk alma davranışlarına ilişkin 8 madde, yaşam olaylarına ilişkin 9 maddeden oluşturulan bilgi formu, Kısa Semptom Envanteri, Ebeveynlere Bağlanma Envanteri, Algılana Arkadaş Destek Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Nowicki-Strickland Denetim Odağı Ölçeği'dir. Sonuçlar, fiziksel istismarın ruh sağlığı üzerindeki etkisi için bağlanmanın ve benlik saygısının; risk alma davranışları üzerindeki etkisi için ise sadece bağlanmanın tam aracılık yaptığını göstermiştir. İstismarla ilişkili özelliklerden, istismarın süresi, istismarın şiddeti ve

istismar eden kişi sayısının dayanıklı ve yetersiz olarak tanımlanan gruplar arasında farklılaştığı ve bu özelliklerin dayanıklılıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Akgiray (2007), 8-10 yaş çocuklarda istismarı önleme yöntemlerinin incelendiği araştırmasında 42 çocuk ve 40 veli katılmıştır. Bulgular, istismar konulu bilgilendirmenin hem çocuklarda hem ebeveynlere bilgiyi arttırdığını ve istismarı önleme yöntemi olarak etkili bir süreç olduğunu gösterir niteliktedir.

Erol (2007), araştırmasının amacı okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel istismar olayları ile karşılaşma sıklığı bir başka deyişle sorunun yaygınlığı üzerine bilgi alınmasıdır. Tarama niteliği taşıyan araştırmasının örneklemini Eskişehir il merkezinde görev yapan 160 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada üç bölümden oluşan toplam 44 soruluk bir anket uygulanmıştır. Sonuçta, elde edilen bulgular ile öğretmenlerin fiziksel istismarı saptamada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin fiziksel istismar bulgularını saptamaları ile hizmet süreleri, mezun oldukları okul ve konu hakkındaki bilgi durumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Öztürk (2007), çocuk istismarının duygusal boyutunun bütün yönleriyle araştırılmasını amaçladığı bu çalışmada tarama yöntemiyle inceleme yapılmıştır. Sonuçta, çocuklarda duygusal istismarın çok çeşitli varyasyonlarda görülebildiği, bu davranışların istismar olduğu bilincinin henüz yerleşmediği, duygusal istismarın çocuğun kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğu ve bu istismar türünden korumaya ilişkin hükümlerin hem ulusal hem uluslararası mevzuatta spesifik olarak yer almadığı tespit edilmiştir.

Sarıbeyoğlu (2007), araştırmayı lise öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile zorbalık arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 9, 10 ve 11. sınıflarında öğrenim gören 305 öğrenci oluşturmaktadır fiziksel ve çok yönlü istismar ve cinsel istismar, suça yöneltme ve uygun olmayan cezalandırma alt boyutlarının zorba kişilik alt boyutunu en yüksek yordama düzeyine sahip değişkenler olduğu bulunmuştur. Araştırmada Aile İçi Çocuk İstismar Ölçeği ve Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Cinsel istismar, suça yöneltme ve uygun olmayan cezalandırma ve zorba kişilik alt boyutlarında erkek

öğrencilerin lehine farklılık saptanmıştır. 15 yaş ve altı grupta yer alan öğrencilerin, 16 yaş grubunda yer alan öğrencilere göre zorbalıktan kaçınma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yalçın (2007), ergenlerde algılanan duygusal istismar ile ergenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlar, iki farklı okuldan yaşları 15 ile 17 arasında değişen toplam 198 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmanın verileri, Anne-Baba Genç İlişkiler Ölçeği ve Hacettepe Kişilik Envanteri aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi artıkça, kişisel, sosyal ve genel uyumları düşmektedir. Aynı şekilde ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismar artıkça, kişisel, sosyal ve genel uyumlarında düşme görülmektedir.

Yıldız-Arabacı (2007), çalışmasında yaşları 13-15 arası değişen toplam 655 ilköğretim II. kademe öğrencisinin duygusal istismar, fiziksel istismar, ihmal, ekonomik istismar düzeyleri ile saldırganlık, benlik saygısı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun yanında istismar ve ihmal düzeyleri demografik değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada, Çocuk İstismarı ve İhmalinin Tanımlama Anketi, Saldırganlık Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Kısa Semptom Envanteri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sonuçta, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin çoğunluğunun istismar ve ihmale maruz kaldıkları, biraz saldırgan oldukları, orta düzeyde benlik saygısına sahip oldukları ve depresyon belirtisi gösterdikleri saptanmıştır. Annesi ölü olanların, kardeş sayısı beş olanların ve aile gelir düzeyleri en düşük seviyede olanların daha fazla duygusal istismara maruz kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca duygusal istismar ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çağlarırmak (2006), araştırmasında çocuk istismarı ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi ve çocuk istismarıyla ilişkili risk faktörlerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, İzmir ilindeki bir ilköğretim okulunun sivil ve asker ailelere sahip II. Kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, çocukluk ve ergenlik dönemi çocuk istismar ve ihmal yaşantılarının taramaya yönelik "Çocuk Örselenme Yaşantıları Ölçeği" ve çocuk tarafından algılanan değer ve desteği belirlemeye yönelik "Çocuklar İçin Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, asker ailesi çocuklarının, sivil aile çocukları kadar sosyal destek imkânına sahip oldukları ve sivil

aile çocuklarından daha az istismara maruz kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca, sosyal destek ile çocuk istismarı arasında anlamlı ve ters yönde biri ilişki bulunmuştur. Sosyal destek arttıkça, çocuk istismarı azalmaktadır. Eğitim ve gelir düzeyleri bakımından asker ailelerinin daha üst düzeyde oldukları saptanmıştır.

Tosuntaş-Karakuş (2006), tarafından 12-14 yaş arası toplam 425 ergen üzerinde yapılan araştırmada ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Anne ve babadan algılanan istismar düzeyleri arttıkça olumsuz sosyal davranışın arttığı, olumlu sosyal davranışın azaldığı görülmektedir. Öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyleri ile sosyal becerinin alt ölçeklerinden olan olumlu sosyal davranış ile anlamlı bir ilişki bulunurken olumsuz sosyal davranış ile öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Baba ve öğretmen istismarının artması olumlu sosyal davranışları yordarken, tam tersine anne istismarının azalması olumlu sosyal davranışı yordamamaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, anne istismarı en fazla yordayıcı değişken olduğu saptanmıştır.

Bekçi (2006), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ile öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin 3 farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören yaşları 11-15 arasında değişen toplam 250 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya göre, Aile İçi Çocuk İstismarı Ölçeği- B Formu'nun "fiziksel istismar, gelişimi destekleme, suça yöneltme ve cinsel İstismar, ihmalkârlık ve duygusal tehdit, eğitim istismarı, uygun olmayan kural ve destek" şeklindeki tüm alt boyutları ile Öfke Tetikleyicileri Ölçeği'nin "engellenme, akran ilişkileri, otorite ilişkileri ve saldırganlık" şeklindeki tüm alt boyutları arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca ihmalkârlık ve duygusal tehdit boyutu, kardeş sayısı ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık göstermektedir. Beş ve daha fazla kardeş olanlar tek çocuk ve iki kardeş olanlara göre ve düşük ve ortanın altı gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları orta, ortanın üstü ve yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına göre daha fazla ihmalkârlık ve duygusal tehdit yaşadıkları bulunmuştur.

Durmuşoğlu ve Doğru (2006), çocukluk örselenme yaşantılarının (fiziksel istismar, duygusal istismar ve cinsel istismar) ve bazı kişisel değişkenlerin ergenlerin ilişkisel benlik saygısı, ilişkisel depresyon ve ilişkisel saplantılı düşünmelerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Selçuk Üniversitesinin farklı fakültelerinde eğitim

görmekte olan birinci sınıf öğrencileri arasından seçilen 279'u erkek, 333'ü kız olmak üzere toplam 579 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, ergenlerin ilişkisel benlik saygısı, ilişkisel depresyon, ilişkisel saplantılı düşünme puanlarını belirlemek amacıyla "İlişki Değerlendirme Ölçeği" ve istismar düzeylerini belirlemek amacıyla "Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre: çocukluk örselenme yaşantılarından fiziksel ve duygusal istismar ile ergenlerin ilişkisel benlik saygısı puanları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ergenlerin ilişkisel depresyon puanları ile çocukluk örselenme yaşantılarının her üç alt boyutu arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Kutsal (2004), araştırmasında fiziksel istismara uğramış 142 çocuğun ve istismarcının sosyodemografik özelliklerini ve risk etmenlerini incelemiştir. Düşük ekonomik düzey, düşük eğitim düzeyi, işsizlik, sosyal güvencenin olmaması, istismarcı ve istismara uğrayan kişide cinsiyet, alkol bağımlılığı, psikiyatrik rahatsızlık, parçalanmış aile, tek ebeveynlik, hane halkı sayısı, çocuk sayısı ve istismara uğrayan çocukta zekâ geriliği gibi risk etmenleri Türkiye değerlerinin üstünde çıkmıştır. Ayrıca istismarcı olan ve olmayan grup arasında belirgin puan farkı çıkmıştır.

Siyez (2003), 358 ergen üzerinde yaptığı araştırmasının amacı ergen-ebeveyn ilişkisini değerlendirerek algılanan duygusal istismar oranı ile benlik algısı, depresyon ve kaygı düzeylerini karşılaştırmaktır. Ayrıca duygusal istismar, benlik algısı, depresyon ve kaygı düzeyleri ile sosyo-demografik veriler arasında fark olup olmadığının araştırmaktır. Çalışmada, "Duygusal İstismar Ölçeği", kişinin başkaları ile kıyaslandığında kendini çeşitli boyutlarda nasıl algıladığına ilişkin "Sosyal Karşılaştırma Ölçeği" ve çeşitli psikiyatrik belirtileri güvenilir bir şekilde taramaya yardımcı "Kısa Semptom Envanteri" kullanılmıştır. Sonuçta algılanan duygusal istismar düzeyi ile benlik algısı arasında ters orantılı, depresyon ve anksiyete düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur. Yine buna göre ailenin gelir düzeyi, anne babanın anlaşamaması, kavga etmesi ve anne babanın birbirine fiziksel şiddet kullanması gibi bağımsız değişkenlere göre ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyinin farklılaştığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular yüksek düzeyde duygusal istismar algılayan ergenlerin psikolojik yardıma gereksinimi olduğunu göstermiştir.

Uzun (2002), ergenlerde algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, algılanan duygusal istismarın 12–13–14 ve

üstü yaş grubu ergenlerin kendilik imgeleri üzerinde etkili bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Ailesinden duygusal istismar yaşantısı algılamayan ergenlerin psikolojik, sosyal, cinsel, ailesel ve başetme alanlarında kendilerine bakışlarının ve algılayışlarının daha sağlıklı olduğu bir başka deyişle olumlu kendilik imgesine sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Güler ve arkadaşları (2002), araştırmalarını annelerin çocuklarına uyguladıkları fiziksel ve duygusal istismar/ihmal davranışlarını ve bunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmışlardır. Araştırmanın örneklemini 143 aile oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda annelerin %87.4'ünün çocuklarına fiziksel istismar/ihmal, %93'ünde duygusal istismar/ihmal davranışında bulundukları görülmüştür. Eşinden dayak yiyen ve çocuk sayısı fazla olan annelerin diğer annelere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fiziksel istismar/ihmal davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Annelerin öğrenim durumu, yaşı, aile tipi, çocuk sayısı, eşinin alkol kullanması durumu ile annelerin çocuklarına uyguladıkları duygusal istismar/ihmal davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Gögayaz (2001), araştırmasında öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin duygusal istismar düzeyleri cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okudukları okul türü, anne-baba eğitim düzeyi ve okula ilişkin değerlendirmeleri açısından incelemiştir. Uygulama, Adana il merkezindeki 8 lise gerçekleştirilmiş, örneklemi 234 kız ve 319 erkek olmak üzere toplam 553 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin duygusal istismar algılarının sosyo-ekonomik düzeylerine, anne-baba eğitim düzeylerine ve okudukları okul türüne göre bir farklılık yaratmadığını; cinsiyetleri ve okula ilişkin değerlendirmelerine göre ise anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır.

Zoroğlu ve arkadaşları (2001), bir grup ergen yaştaki öğrencide çocukluk dönemi istismar ve ihmal yaşantıları, kendine fiziksel zarar verme davranışı, özkıyım girişimi ve dissosiyatif yaşantıların sıklığını saptamak ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmalarında toplam 839 lise öğrencisinin %16.5'i ihmal, %15.8'i duygusal istismar, %13.5'i fiziksel istismar ve %10.7'si cinsel istismara (ensest dâhil) uğradıklarını saptamışlardır. Kendine fiziksel zarar verme davranışının sıklığı %21.4 ve özkıyım girişimi sıklığı % 10.1'dir. Herhangi bir çocukluk

dönemi travması belirten denekler, belirtmeyenlere göre daha yüksek derecede dissosiyatif belirtiler göstermekte, daha sık olarak kendine fiziksel olarak zarar vermekte ve özkıyım girişiminde bulunmaktadır.

Bilir ve arkadaşları (1991), 4-12 yaşları arasında 8 ayrı ildeki 16.100 çocukta örselenme durumları ile ilgili yaptıkları taramada, kız çocuklarının örselenme düzeyleri erkek çocukların örselenme düzeylerinden daha fazla çıkmış, anne ve baba eğitimine göre örselenme durumunda ise eğitim düzeyleri arasındaki farklılık önemli bulunmuş ve anne babanın eğitim düzeyi yükseldikçe örselenme oranının da azaldığı görülmüş, ailedeki çocuk sayısına göre örselenme durumunda ise tek çocuklu ailelerde örselenme oranı daha düşük bulunmuş ve çocuk sayısı arttıkça örselenme oranının arttığı görülmüştür. Bunun dışında örselenen çocuklarda duygusal sorunların görülme sıklığı incelendiğinde, bu çocuklarda en yoğun görülen duygusal sorunlar, tikler, gece işemesi, öfkelenme, aşırı saldırganlık, aşırı çekingenlik, karanlık korkusu, hastane-tedavi korkusu, hayvan korkusu, yalnız kalma korkusu ve gerçek dışı korkuların oranları anlamlı bulunmuştur.

Kars (1996), çocuk istismarının nedenleri ve sonuçlarına ilişkin yaptığı araştırmasında, çocuk istismarı ve ihmaline neden olan aile içi faktörleri belirlemiş ve aile içi istismarın okul başarısına etkisini incelemiştir. Sonuçlara göre erkeklerin kızlara göre daha fazla istismar edildikleri, ailede çocuk sayısı arttıkça istismarın arttığı, anne babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe istismarın azaldığı, çalışmayan annelerin çocukları daha fazla istismar ettiği, anne baba geçimsizliğinin olduğu ailelerde duygusal istismar davranışlarının daha fazla görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada çocuğun duygusal istismar ve ihmali ile okul başarısı arasında da önemli bir ilişki çıkmıştır. İstismar edilen çocuklar arasında başarısız öğrencilerin oranı başarılı öğrencilere göre daha yüksektir.

2.2.2.2.Yurt İçinde Davranış Problemleri İle İlgili Yapılmış Olan Araştırmalar

Hafızoğlu (2007), örneklem grubu 41 erkek, 43 kız olmak üzere toplam 84 öğrenciden oluşan 16-17 yaş grubu ergenlerde duygusal zeka, ruhsal uyum/uyumsuzluk ve davranış problemleri ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Veriler, Bar-On Duygusal Zeka Envanteri (Bar-On EQ-i), Kendini Değerlendirme Envanteri (PAQ) ve Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CTRS-28) ile elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlarda; duygusal zekâ ve davranış sorunları arasında anlamlı ve negatif bir ilişki

saptanmıştır. Analizlerde, duygusal zekâ ve ruhsal uyum ve ruhsal uyum ve davranış sorunları arasındaki ilişki anlamlı değildir.

Siyez ve Arsan (2007), 15-17 yaş arası ergenlerde görülen problem davranışları yordayan psiko-sosyal risk faktörlerini ve koruyucu faktörleri incelemişlerdir. Araştırmaya İzmir il merkezinde ortaöğretim kurumlarına devam eden 1237 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ergen Sağlığı ve Gelişimi Envanteri kullanılmıştır. Sonuçta, risk faktörleri ile problem davranışlar arasında pozitif yönde; koruyucu faktörler ve problem davranışlar arasında negatif yönde düşük ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir.

Demir-Şad (2007), akranları tarafından 129 reddedilen, 113 kabul edilen ve 283 ortalama olmak üzere toplam 525 öğrencinin katıldığı araştırmanın amacı akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul-akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma grubuna Sosyometri Testi, Coopersmith Özsaygı Ölçeği, Matson Sosyal Beceri Ölçeği (MESSY) uygulanmıştır. Öğrencilerde gözlenen davranış problemlerinin tespit edilmesine yönelik sınıf rehber öğretmenleri tarafından Yenilenmiş Problem Davranış Kontrol Listesi (YPDKL) doldurulmuştur. Elde edilen bulgulara göre; akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen öğrencilerin öğretmen değerlendirmeleri sonucunda akranları tarafından reddedilen çocukların akranları tarafından kabul edilen çocuklara göre daha yüksek davranım bozuklukları, kaygı/içe kapanma-dikkat ve toplumsallaşmış saldırganlık problemleri gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Şimşek, Erol, Öztop ve Özer-Özcan (2007), tarafından kurum bakımında büyüyen 6-18 yaşları arasındaki çocukların davranış ve duygusal sorunlarını çoklu bilgi kaynaklarından elde ederek, ailesi yanında büyüyen çocuklarla karşılaştırmak, sorunların görülme sıklığını ve ilişkili faktörleri saptamak ve ruh sağlığı hizmet ihtiyacını belirlemek amacıyla 674 çocuk üzerinde yapılan kesitsel epidemiyolojik bir çalışmadır. Elde edilen bilgilere göre, sorun davranışların görülme sıklığı kurum bakımında %18.3 ile %47 arasında değişirken, ailesi yanında büyüyen çocuklarda %9 ile %11 arasındadır. Kurum bakımında dışa yönelim sorunlarının, içe yönelim sorunlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal

sorunlar düşünce sorunları ve dikkat sorunlarının da toplum örneğine göre anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır.

Halis (2006), anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları ve anne-babalık bilgi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve çocukların kendilerinde tanımladıkları davranış problemleri ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Örneklem grubu 360 ana-baba ve 360 ergen olmak üzere toplam 720 kişiden oluşmaktadır. Araştırma gruplarından biri olan anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının temel demografik özellikler ve bazı değişkenler ile ilişkisi ele alınmıştır. Bu bağlamda anne babalara PARI (Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği) uygulanmıştır. Anne babaların, hamilelikten ergenlik dönemi sonuna kadarki süreçte anne babalık bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla da bir test geliştirilmesi hedeflenmiş ve ABBT (Annebabalık Bilgi Testi) geliştirilerek anne babalara uygulamıştır. Diğer araştırma grubu olarak 11-18 yaş grubu öğrenciler ele alınmış ve bu öğrencilerin kendilerinde değerlendirdikleri davranış problemlerinin neler olduğu YSR (Ergenlerde Davranış Değerlendirme Ölçeği) ölçeği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçta anne babaların gerek tutum öğelerinin ve gerekse bilgi düzeyi öğelerinin, çocuklarının kendilerinde değerlendirdikleri davranış problemlerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde belirlemediği görülmüştür.

Yaşarsoy (2006), araştırmasında özel alt sınıfta öğrenim gören eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik geliştirilen duygusal zekâ gelişim programının, bu öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma Tek-Grup Öntest-Sontest Modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Bu araştırmada öğrencilerin davranış problemlerini öğretmen derecelendirmesine göre tespit etmek amacıyla Gözden Geçirilmiş Davranış Problemleri Kontrol Listesi GGDPKL, (Revised-Behavior Problem Cheklist) kullanılmıştır. 10 öğrenci üzerinde yapılan uygulamanın sonucunda, özel eğitim sınıfı öğrencilerine yönelik hazırlanan duygusal zekâ gelişim programının öğrencilerin davranış problemlerini azalttığı sonucuna varılmıştır.

Çimen-Sertbaş (2006), ilköğretim çağındaki 120 öğrenci, 240 öğrenci velisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada çocuklarda karşılaşılan davranış problemlerini yordayan değişkenler araştırılmıştır. Çocuklardaki davranış problemlerine ilişkin tanıtıcı bilgiler “Öğretmen Gözlem Formu” ile elde edilmiştir.

Çocukların anne-baba tutumları konusunda bilgi edinmek için Aile Değerlendirme Ölçeği, çocukların benlik kavramını değerlendirmek için "Piers-Harris Çocuklardaki Öz-Kavramı Ölçeği", çocukların atılganlık düzeylerini tespit etmek içinde Rathus Atılganlık Envanteri kullanılmıştır. Öğrencilerin davranış problemlerinin, aile işlevleri, benlik kavramı puanları ve atılganlık düzeyi ile ilişkili olduğu, ayrıca yaş dönemleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Sonuçlar anne-baba tutumlarının, çocukların benlik kavramı puanlarının ve atılganlık düzeylerinin problem davranışların oluşumunda ya da gelişiminde büyük rol oynadığını göstermektedir.

Şirvanlı-Özen (1998), eşler arası çatışma ve boşanmanın çocukların davranış ve uyum problemleri üzerindeki rollerinin incelendiği araştırma anaokulu, ilköğretim okulu ve liselerden seçkisiz olarak seçilen 5,10,13 ve 16 yaş gruplarından anne babaları belirli ölçütlere uyan 421 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öncelikle örneklem grubundaki çocuklara Depresyon Ölçeği, Sürekli Kaygı ve Sosyal Destek Ölçeği uygulanmış, uygulama sonunda ebeveynlerin Evlilikte Uyum Ölçeği, Çocuk ve Ergenler İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği, Ebeveyn Bilgi Formu ve Demografik Bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çatışmalı ve boşanmış anne babaların çocuklarının ÇDDÖ toplam puanlarıyla belirlenen psikolojik problem ve kaygı düzeylerinin çatışmasızlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yurt içinde özetlenen araştırma sonuçlarına bakıldığında, istismara uğrayan ergenlerde istismarın ergenlerin kendilik imgeleri üzerinde olumsuz bir değişken olduğu, bu ergenlerin, istismara uğramayanlara göre okul başarılarının daha düşük olduğu, sıklıkla kendilerine fiziksel olarak zarar verme ve özkıyım girişiminde bulundukları, depresif semptomlar gösterdikleri, istismar düzeyi arttıkça olumsuz sosyal davranışlarının arttığı, kişisel, sosyal ve genel uyumlarının düştüğü ve olumlu sosyal davranışlarının azaldığı görülmektedir. Davranış problemleri ile ilgili araştırmalara bakıldığında ise, çatışmalı ve boşanmış anne babaların çocuklarının, akranları tarafından reddedilen çocuk ve ergenlerin, kurum bakımında büyüyen çocukların daha fazla davranış problemleri gösterdikleri görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, araştırmada kullanılan veri topla araçları ve bunlarla ilgili olarak yapılmış olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatiksel tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ergenlerde görülen davranış problemlerini anne-babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismar ne oranda açıkladığını belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2000) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı bir araştırma modelidir. Tarama modellerinden ilişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmanın bağımlı değişkeni davranış problemleridir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise anne, baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismardır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Mersin ili merkez ilçelerindeki (Akdeniz, Toroslar, Yenişehir, Mezitli) devlet liselerinin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören da 20415 kız (% 46.95) ve 23070 erkek (% 53.05) öğrenci olmak üzere toplam 43485 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde hata payı % 3, güven aralığı % 95 (α =0.05) alınarak aşağıda belirtilen formül yoluyla belirlenmiştir:

$$n = Nt^2 pd / d^2 (N-1) + t^2 pq$$

Bu formülde,

N = Hedef kitledeki birey sayısını

n = Örneklem hacmini yani örnekleme girecek birey sayısını

p = İncelenen olayın oluş sıklığını yani gerçekleşme olasılığını

q = İncelenen olayın olmayış sıklığını yani gerçekleşmeme olasılığını

t = Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosundan bulunan teorik değeri

d = Olayın oluş sıklığına göre kabul edilen ± örnekleme hatasını göstermektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004).

Araştırmanın örneklemi, bu formül yoluyla 320 kişi olarak belirlenmiş; ancak veri toplama aracını eksik ya da hatalı olarak yanıtlayabilecek öğrenciler göz önünde bulundurularak daha fazla sayıda öğrenciden veri toplanmıştır. Sonuç olarak örneklem 247 kız (%56.9), 187 erkek (% 43.1) olmak üzere 434 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma örneklemi 2008-2009 eğitim öğretim yılında; Mersin'in merkez ilçelerinde bulunan toplam dört devlet lisesine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okulların seçimi ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Örnekleme alınan öğrenciler 14-18 yaşları arasında olup, öğrencilerin yaş ortalaması 17, standart sapması ise 1,06'dır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, cinsiyet ve sınıf düzeyi dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

		Cinsiyet				**Toplam**	
		Kız		**Erkek**			
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Sınıf düzeyi	9. sınıf	78	18	53	12.3	131	30.21
	10. sınıf	70	16	47	10.8	117	27
	11. sınıf	56	12.9	40	9.2	96	22.1
	12. sınıf	43	10	47	10.8	90	20.7
TOPLAM		247	56.9	187	43.1	434	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, örneklemde yer alan öğrencilerin % 30.21'i dokuzuncu sınıf, % 27'si onuncu sınıf, % 22.1'i on birinci sınıf ve % 20.7'si ise on ikinci sınıf öğrencisidir. Örneklemi oluşturan 434 öğrencinin 247'si kız (%56.9),187'si erkektir (% 43.1). Örneklemi oluşturan öğrencilerin anne babalarının öğrenim durumlarına ilişkin dağılım ve yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı ve Yüzdeleri

	Öğrenim Durumu	**f**	**%**
Anne Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	45	10.4
	Okur-yazar	16	3.7
	İlkokul	180	41.5
	Ortaokul	75	17.3
	Lise	89	20.5
	Üniversite	27	6.2
	Lisansüstü	2	0.5
Baba Öğrenim Durumu	Okur-yazar değil	9	2.1
	Okur-yazar	8	1.8
	İlkokul	155	35.7
	Ortaokul	69	15.9
	Lise	120	27.6
	Üniversite	71	16.4
	Lisansüstü	2	0.5
TOPLAM		434	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin % 10.4'ü, babalarının ise % 2.1'i hiç okuma yazma bilmemektedir ve örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin % 3.7'si, babalarının da % 1.8'i sadece okuma yazma bilmektedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin annelerinin %41.5'i, babalarının %35.7'si ilkokul mezunudur ve bu oran anne babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin örneklemde en geniş yüzdeye sahip olduklarını göstermektedir. Bu oranı anneleri % 17.3'ü ve babaları % 15.9'u lise mezunu olan öğrenciler takip etmektedir. Örneklemdeki öğrencilerin annelerinin % 20.5'i, babalarının da % 27.6'sı ortaokul mezunudur. Bu öğrencilerin annelerinin %6.2'si, babalarının ise % 16.4'ü üniversite mezunudur. Örneklemde yer alan öğrencilerin anne ve babalarının % 0.5'lik aynı oranla lisansüstü eğitim almış oldukları görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin ne düzeyde davranış problemleri gösterdiklerini belirlemek amacıyla öğretmen değerlendirmesine başvurulmuştur. Bu nedenle örnekleme alınan öğrencilerin sınıf öğretmenleri Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'ni her bir öğrencisi için yanıtlamışlardır. Bu ölçek 12'si kadın, 8'i erkek olmak üzere toplam 20 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenler 20 ile 57 yaşları arasında olup, yaş ortalaması 38'dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu; ergenlerin algılanan duygusal istismar düzeylerini ölçmek için Alantar (1989), Bayraktar (1990) ve Vardar (1994) tarafından geliştirilen "Anne/Baba Genç İlişkiler Ölçeği" ergenler tarafından algılanan öğretmen istismar davranışını ölçmek için Alantar (1989) ve Çakar (1994) tarafından geliştirilen "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (AÖDÖ)" ve Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireyler hakkında bazı genel bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanmıştır (Ek-1). Kişisel Bilgi Formu'nda ergenlerin cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, anne babanın öz-üvey, sağ-ölü, beraber-ayrı olup olmadıkları ve anne babalarının öğrenim düzeyini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.3.2. Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği

Ergenlerin, algılanan duygusal istismar düzeylerini ölçmeyi amaçlayan ölçek Erkman'ın danışmanlığında Alantar (1989) tarafından 36 madde olarak oluşturulmuştur. Ölçek, Bayraktar (1990), Vardar (1994) tarafından geliştirilmiştir (EK-2).

Testin Anne-Genç İlişkiler Ölçeği ve Baba-Genç İlişkiler Ölçeği olmak üzere iki formu vardır. Ölçekler 100'er maddeden oluşmaktadır. Daha önce 123 madde olarak tasarlanan ölçek, iç tutarlılık hesaplamalarından sonra 100 madde olarak belirlenmiştir. Her soru dörtlü likert skalasında yanıtlanmaktadır (4:Hiçbir zaman, 3: Nadiren, 2:Sıklıkla, 1:Her zaman). Her soru maddesine verilen cevabın puanı toplanır ve toplam puan elde edilir. Elde edilen en yüksek puan duygusal istismarın yüksek olarak algılandığını, düşük puanlar da duygusal istismarın düşük olarak algılandığını gösterir. Ölçeklerdeki alt ölçekler; Şiddetli Ret, Gizli (Kolayca Fark Edilmeyen) Ret, Gerçek Dışı Beklentiler, Aşağılama ve Saygı-Kabul'dür (Kılınç, 1999).

Ölçeklerin anne formunda 7 tane, baba formunda 5 tane tersten puanlanan madde bulunmaktadır. Bu maddelerde puanlar ters çevrilerek toplanır. Kılınç (1999) ve

Çeşmeci (1995) tarafından güvenirlik ve geçerlik çalışmaları tekrarlanan Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği'nin güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır ve Çeşmeci (1995) her iki form için .97; Kılınç (1999) her iki form için .96 bulunmuşlardır. Alt ölçeklerin alfa katsayılarını Çeşmeci (1996) .95 ile .97 arasında; Kılınç (1999) .68 ile .91 arasında bulmuşlardır. Anne- Baba Genç İlişkileri Ölçeği çok yüksek iç tutarlılığa sahiptir (Kılınç, 1999). Geçerliliği için Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği ile Anne-Baba Kabul Ret Anketi (PARQ) üzerinde çalışılmış ve sonuçta anne tarafından yapılan duygusal istismarla, anne tarafından ret arasındaki korelasyon katsayısı .59 olarak bulunmuştur (Kılınç, 1999).

Anne-Baba Genç İlişkileri Ölçeği'nin bu araştırma örneklemi için Croanbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Anne-Genç İlişkiler Ölçeği'nin belirlenen iç tutarlık katsayıları ölçeğin toplamı için .97, "saygı" alt ölçeği için .72, "aşağılama" alt ölçeği için .91, "gerçek dışı beklentiler" alt ölçeği için .92, "şiddetli ret" alt ölçeği için .90 ve "gizli ret" alt ölçeği için .88'dir. Baba-Genç İlişkiler Ölçeği'nin belirlenen iç tutarlık katsayıları ölçeğin toplamı için .97, "saygı" alt ölçeği için .86, "aşağılama" alt ölçeği için .91, "gerçek dışı beklentiler" alt ölçeği için .90, "şiddetli ret" alt ölçeği için .92 ve "gizli ret" alt ölçeği için .93'tür.

3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği

Alantar (1989) tarafından 16 madde olarak oluşturulan ölçek, ergenler tarafından algılanan öğretmen istismar davranışını ölçmektedir. Ölçek, Çakar (1994) tarafından geliştirilmiştir ve 60 maddeden oluşmaktadır (EK-3). İlk formu 74 madde olarak tasarlanan ölçek, iç tutarlılık hesaplamalarından sonra 60 madde olarak belirlenmiştir. Maddeler 4 puanlı likert ölçeğine göre puanlanır. Her soru dörtlü likert skalasında yanıtlanmaktadır (4: Hiçbir zaman, 3: Nadiren, 2:Sıklıkla, 1:Her zaman). Her soru maddesine verilen cevabın puanı toplanır ve toplam puan elde edilir. Elde edilen en yüksek puan duygusal istismarın yüksek olarak algılandığını, düşük puanlar da duygusal istismarın düşük olarak algılandığını gösterir. Ölçekte 18 ters madde bulunmaktadır (Yıldırım, 2006).

Bars (1999) tarafından algılanan öğretmen davranışları ölçeğinin güvenilirlik çalışması tekrarlanmıştır. Aracın güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı .91 olarak

bulunmuştur. Test- tekrar-test güvenirlik katsayısı .70 bulunmuştur ve iç tutarlılığı yüksektir (Akt. Yıldırım, 2006).

Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin bu araştırma örneklemi için Croanbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Belirlenen iç tutarlık katsayısı .94'tür.

3.3.4. Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği

Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ-28; Conners' Teacher Rating Scale) öğrencilerin sınıf içi davranışlarının derecelendirilmesi amacıyla Conners tarafından geliştirilmiştir (Conners, 1969) (EK-4). Ölçeğin ilk geliştirilen formu 39 maddeden oluşmaktadır. Daha sonra geliştirilen kısa form (Conners, 1973) gözden geçirilerek 28 maddeye indirilmiştir (Goyette, Conners ve Ulrich, 1978; Akt. Dereboy, Şenol, Şener ve Dereboy, 2007).

Dünyada davranış sorunlarını değerlendirmede yaygın kullanılan araçların başında gelen Conners Derecelendirme Ölçekleri (CDÖ) kısa, puanlaması ve uygulaması kolay olarak düzenlemiştir. Bu nitelikler Conners ölçeklerini, özellikle aynı anda birden fazla ölçek uygulaması gerektiren, zaman ve maliyetin önemli olduğu durumlarda kullanışlı hale getirmektedir (Dereboy ve ark., 2007).

Conners ölçeklerinin 1978 yılında yayımlanan kısa formları olan 28 maddelik Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ-28) Dereboy ve arkadaşları (2007) tarafından Türkiye'de kullanmak için 1989 yılında çeviri ve geçerlik çalışmalarını başlatılmıştır. Conners ölçeğinin iç tutarlılığı; Cronbach'ın alfa katsayılarını tüm CÖDÖ-28 için 0.95 olarak hesaplanmış güvenilirlik analiz sonuçları tüm uyarlanmış alt ölçeklerin yeterli güvenilirlikleri olduğunu göstermektedir (Dereboy ve ark., 2007).

Conners (1990), CÖDÖ'nin hem iç güvenilirlik ve zaman güvenilirliğinin bulunduğu, hem de yordama ve yapı geçerliklerinin olduğu çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir. (Akt.; Dereboy ve ark., 2007). Conners tarafından 1997'de tekrar gözden geçirilen CÖDÖ'ye bazı yeni maddeler ve yeni alt ölçekler eklenmiştir (Dereboy ve ark., 2007).

Form 28 sorudan oluşmaktadır ve her soru dörtlü likert skalasında yanıtlanmaktadır (0:Hiçbir zaman, 1: Nadiren, 2:Sıklıkla, 3:Her zaman). Ölçeklerden alınan yüksek skorlar yıkıcı bozukluklara özgü belirtilerin yoğunluğunu göstermektedir. Ölçeğin kısa formunun alt ölçekleri; Dikkat Eksikliği (DE), Hiperaktivite/Ataklık (H/A), Karşı Gelme Bozukluğu (KGB) ve Davranım Bozukluğu (DB) ölçüt setleridir (Dereboy ve ark., 2007).

Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği'nin bu araştırma örneklemi için Croanbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları incelenmiştir. Belirlenen iç tutarlık katsayıları ölçeğin toplamı için .95, "davranım bozukluğu" alt ölçeği için .89, "hiperaktivite/ataklık" alt ölçeği için .90, "karşıt gelme bozukluğu" alt ölçeği için .56 ve "dikkat eksikliği" alt ölçeği için .88'dir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmaya ait uygulamalar 2008-2009 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, belirlenen çalışma grubuna uygulanmıştır. Toplam 512 öğrenciye ulaşılmış, 78 öğrenci, verilen ölçekleri sağlıklı doldurmadığı düşünüldüğünden analiz dışı bırakılmıştır. Toplam 434 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasından önce ilgili okulların müdürlerinden gerekli izinler alınmıştır. Okul psikolojik danışmanları ile yapılan ön görüşmelerden sonra, belirlenen tarih ve saatlerde okullar ziyaret edilmiştir. Uygulama iki ayrı aşamada yapılmıştır. Öncelikle, Kişisel Bilgi Formu, Anne-Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismar Ölçekleri öğrencilere dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılarak yönergeler sözlü olarak tekrarlanmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından sınıflara girilerek uygulanmıştır. Uygulama, toplam 90 dk. sürmüştür.

Uygulamanın ikinci aşamasında ise sınıf rehber öğretmenlerine Conners' Öğretmen Derecelendirme Ölçeği verilerek öğrencilerde gözlemledikleri davranış problemlerini (her bir öğrenci için ayrı bir form doldurmak üzere) belirtilen dereceler içersinde doldurmaları istenmiştir. Conners' Öğretmen Dercelendirme Ölçeği 12'si kadın, 8'i erkek olmak üzere toplam 20 öğretmene uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ergenlerin cinsiyetlerine ve davranış problemleri düzeylerine göre, annelerinden, babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları istismarın anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım gösteren değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen değişkenler için ise Kruskall-Wallis ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde davranış problemi gösterenler olarak gruplandırılması işlemi öğrencilerin Conners' Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının 1 standart sapma üstü ve altının kesme puanı olarak alınması yolu ile gerçekleştirilmiştir (X=20.32, Ss=14.89).

Ergenlerde görülen davranış problemlerini anne-babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın ne oranda yordandığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi yapılmadan önce örneklemde "doğrusallık" ve "normallik" sayıtlılarının zedelenmesine neden olabilecek çok değişkenli uç değerler olup olmadığını anlamak amacıyla her bir öğrenci için Mahalanobis uzaklık değerleri saptanmış, bu değerler $p<.001$ ölçüt alınarak incelenmiştir. Sonuç olarak hiçbir öğrencinin uç değere sahip olmadığı görülmüştür [X^2 (5) = 20.52]. Ayrıca artık değerler üzerine kurulu grafikler incelenmiş, standardize edilmiş artık değerler (hatalar) standardize edilmiş yordanan değişkenler için oluşturulan saçılma diyagramının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı, noktaların bir eksen etrafında toplandığı görülmüştür. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrilerinin normale çok yakın bir dağılım gösterdiği söylenilebilir. Çoklu eş doğrusallık (multicollinearity) ve tekli eş doğrusallık (singularity) çoklu korelasyon kare değerleri (Squared Multiple Correlation; SMC) ve varyans şişme değeri (VIF) ile araştırılmış ve çoklu eş doğrusallık ve tekli eş doğrusallık probleminin olmadığı gözlenmiştir.

Bulguların anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Toplanan veriler SPSS-WİNDOWS 11.5 paket programıyla çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada cevaplandırılmaya çalışılan amaçlara yönelik olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre davranış problemlerine ilişkin betimsel değerler Tablo 3'te, puanların farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA) Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Betimsel Değerler

	Cinsiyet	***n***	***X***	***S***
Davranış Problemleri	**Kız**	248	18.20	13.96
	Erkek	186	23.12	15.64

Tablo 3 incelendiğinde, Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, toplam puanları incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 18.20, standart sapması 13.96'dır. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 23.12, standart sapması 15.64'tür.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	***Sd***	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Davranış Problemleri	Gruplararası	2567,581	1	2567,58	11.87	.001
	Gruplariçi	93470,502	432	216,37		
	Toplam	96038,082	433			

Tablo 4'te görüldüğü üzere, örneklemi oluşturan öğrencilerin Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F_{(1-432)}$= 11.87, p<.05]. Erkek öğrencilerin toplam puan ortalaması, kız öğrencilerin toplam puan ortalamasından daha yüksektir.

4.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden, Babalarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre annelerinden algıladıkları duygusal istismarın "şiddetli ret" ve "saygı-kabul" alt ölçeklerine ilişkin betimsel değerler Tablo 5'te, puanların farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA) Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret ve Saygı-Kabul Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel Değerler

	Cinsiyet	***n***	***X***	***S***
Şiddetli Ret	Kız	248	26.71	7.88
	Erkek	186	26.29	8.39
	Toplam	434	26.53	8.10
Saygı/Kabul	Kız	248	14.63	5.01
	Erkek	186	14.33	4.59
	Toplam	434	14.50	4.84

Tablo 5'te görüldüğü üzere, Anne-Genç İlişkiler Ölçeği, "şiddetli ret" alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 26.71, standart sapması 7.88'dir. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 26.29, standart sapması 8.39'dur. Anne-Genç İlişkiler Ölçeği, "şiddetli ret" alt ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 26.53, standart sapması 8.10 olarak hesaplanmıştır. Anne-Genç İlişkiler Ölçeği, "saygı-kabul" alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 14.63, standart sapması 5.01'dir. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 14.33, standart sapması 4.59'dur. Anne-Genç İlişkiler Ölçeği, "saygı-kabul" alt ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 14.50, standart sapması 4.84 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret ve Saygı-Kabul Alt Ölçeklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	***Sd***	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Şiddetli Ret	Gruplararası	18.551	1	18.55	.282	.596
	Gruplariçi	28399.708	432	65.74		
	Toplam	28418.259	433			
Saygı/Kabul	Gruplararası	9.209	1	9.209	.393	.531
	Gruplariçi	10131.270	432	23.452		
	Toplam	10140.479	433			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, örneklemi oluşturan öğrencilerin Anne-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "şiddetli ret" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .282, p>.05]. Kız öğrencilerin şiddetli ret puan ortalaması, erkek öğrencilerin şiddetli ret puan ortalamasından daha yüksektir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin Anne-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "saygı-kabul" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .393, p>.05].

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre annelerinden algıladıkları duygusal istismarın "gizli ret", "gerçek dışı beklentiler" ve "aşağılama" alt ölçekleri puanlarına ilişkin Mann Withney U testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Gizli Ret, Gerçek Dışı Beklentiler ve Aşağılama Alt Ölçeklerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Anne-Genç İlişkiler Ölçeği	Cinsiyet	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Gizli Ret	Kız	248	231.03	57296.50	19707.500	.009
	Erkek	186	199.45	37098.50		
Gerçek Dışı Beklentiler	Kız	248	226.74	56230.50	20773.500	.076
	Erkek	186	205.19	38164.50		
Aşağılama	Kız	248	231.68	57457.50	19546.500	.006
	Erkek	186	198.59	36937.50		
AG Toplam	Kız	248	226.76	56236.00	20768.000	.076
	Erkek	186	205.16	38159.00		

Tablo 7'de görüldüğü gibi, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin "gizli ret" alt ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (U=19707.500, p<.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin gizli ret sıra puan ortalamalarının, erkek öğrencilerin gizli ret puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin "gerçek dışı beklentiler" alt ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=20773.500, p<.01).

Tablo 7'de görüldüğü gibi, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin "aşağılama" alt ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (U=19546.500, p<.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin aşağılama sıra puan ortalamalarının, erkek öğrencilerin aşağılama puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (U=20768.000, p<.01).

4.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre babalarından algıladıkları duygusal istismarın ”şiddetli ret”, “gizli ret”, “gerçek dışı beklentiler”, “aşağılama”, “saygı-kabul” alt ölçeklerine ilişkin betimsel değerler Tablo 8’de, puanların farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA) Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret, Gizli Ret, Gerçek Dışı Beklentiler, Aşağılama, Saygı-Kabul” Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel Değerler

	Cinsiyet	***n***	***X***	***S***
Şiddetli Ret	Kız	248	47.25	15.50
	Erkek	186	44.91	13.50
	Toplam	434	46.24	14.70
Gizli Ret	Kız	248	28.98	9.40
	Erkek	186	29.65	10.42
	Toplam	434	29.26	9.84
Gerçek Dışı Beklentiler	Kız	248	28.62	10.10
	Erkek	186	28.04	10.04
	Toplam	434	28.37	10.06
Aşağılama	Kız	248	23.14	7.79
	Erkek	186	22.79	8.20
	Toplam	434	22.99	7.96
Saygı Kabul	Kız	248	19.73	6.51
	Erkek	186	19.26	6.44
	Toplam	434	19.53	6.47
TOPLAM	Kız	248	147.73	45.32
	Erkek	186	144.65	45.29
	Toplam	434	146.41	45.28

Tablo 8’de görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, “şiddetli ret” alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 47.25, standart sapması 15.50’dir. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 44.91, standart sapması 13.50’dir. Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, “şiddetli ret” alt ölçeğinin toplam

puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 46.24, standart sapması 14.70 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "gizli ret" alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 28.98, standart sapması 9.40'tır. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 29.65, standart sapması 10.42'dir. Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "gizli ret" alt ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 29.26, standart sapması 9.84 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "gerçek dışı beklentiler" alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 28.62, standart sapması 10.10'dur. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 28.04, standart sapması 10.04'tür. Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "gerçek dışı beklentiler" alt ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 28.37, standart sapması 10.06 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "aşağılama" alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 23.14, standart sapması 7.79'dur. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 22.79, standart sapması 8.20'tür. Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "aşağılama" alt ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 22.99, standart sapması 7.96 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8'de görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "saygı-kabul" alt ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 19.73, standart sapması 6.51'dir. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 19.26, standart sapması 6.44'dur. Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, "saygı-kabul" alt ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 19.53, standart sapması 6.47 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği, toplam puanlar; kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 147.73, standart sapması 45.32'dur. Erkek öğrencilerin ise aritmetik ortalaması 144.65, standart sapması 45.29'tür. Baba-Genç İlişkiler

Ölçeğinin kız ve erkek toplam puanlarına bakıldığında ise aritmetik ortalaması 146.41, standart sapması 45.28 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismarın Şiddetli Ret, Gizli Ret, Gerçek Dışı Beklentiler, Aşağılama, Saygı-Kabul" Alt Ölçeklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	***Sd***	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Şiddetli Ret	Gruplararası	581.136	1	581.136	.269	.101
	Gruplariçi	93086.018	432	215.477		
	Toplam	93667.154	433			
Gizli Ret	Gruplararası	47.870	1	47.87	.493	.483
	Gruplariçi	41936.623	432	97.07		
	Toplam	41984.493	433			
Gerçek Dışı Beklentiler	Gruplararası	35.456	1	35.45	.349	.555
	Gruplariçi	43870.023	432	101.55		
	Toplam	43905.479	433			
Aşağılama	Gruplararası	13.088	1	13.08	.206	.650
	Gruplariçi	27463.735	432	63.57		
	Toplam	27476.824	433			
Saygı-Kabul	Gruplararası	24.360	1	24.36	.580	.447
	Gruplariçi	18156.096	432	42.02		
	Toplam	18180.456	433			
Toplam	Gruplararası	1004.622	1	1004.62	.489	.485
	Gruplariçi	887004.437	432	2053.25		
	Toplam	888009.059	433			

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Baba-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "şiddetli ret" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .269, p>.05].

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Baba-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "gizli ret" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .493, p>.05].

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Baba-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "gerçek dışı beklentiler" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencilerin

cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .349, p>.05].

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Baba-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "aşağılama" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .206, p>.05].

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Baba-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "saygı-kabul" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .580, p>.05].

Tablo 9 incelendiğinde, örneklemi oluşturan öğrencilerin Baba-Genç İlişkiler Ölçeği'nin toplam puanlarına bakıldığında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır [$F_{(1-432)}$= .489, p>.05].

4.2.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismara ilişkin Mann Withney U testi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	***n***	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	***U***	***p***
Öğretmen-Genç İlişkileri	Kız	248	190.18	47164.00	16288.000	.000
	Erkek	186	253.93	47231.00		

Tablo 10 incelendiğinde, Öğretmen Genç İlişkiler Ölçeği, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (U=16288,000 p<.001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin toplam

puan ortalamalarının, kız öğrencilerin toplam puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Annelerinden, Babalarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

4.3.1. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin davranış problemlerine göre annelerinden algıladıkları duygusal istismara ilişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*n*	Sıra Ortalaması	*Sd*	X^2	*p*
Şiddetli Ret	Düşük	53	208.88	2	6.27	.044
	Orta	297	210.46			
	Yüksek	84	247.83			
Gizli Ret	Düşük	53	224.69	2	6.20	.045
	Orta	297	208.14			
	Yüksek	84	246.04			
Gerçek Dışı Beklentiler	Düşük	53	220.20	2	5.77	.056
	Orta	297	208.94			
	Yüksek	84	246.06			
Aşağılama	Düşük	53	221.81	2	4.88	.087
	Orta	297	209.48			
	Yüksek	84	243.13			
AG Toplam	Düşük	53	222.80	2	10.77	.005
	Orta	297	205.61			
	Yüksek	84	256.21			

Tablo 11'de görüldüğü üzere, Anne-Genç İlişkiler Ölçeği "şiddeli ret" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=6.27; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi düşük düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre annelerinden algıladıkları "şiddetli ret"in daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de görüldüğü üzere, Anne-Genç İlişkiler Ölçeği "gizli ret" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=6.20; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi orta düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre annelerinden algıladıkları "gizli ret"in daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11'de görüldüğü üzere, Anne-Genç İlişkiler Ölçeği "gerçek dışı beklentiler" alt ölçeği puanlarının (X^2=5.77; p>.05) ve "aşağılama" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (X^2=4.88; p>.05).

Tablo 11'de görüldüğü üzere, Anne-Genç İlişkiler Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=10.77; p<.01). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi orta düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre annelerinden algıladıkları duygusal istismarın daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin davranış problemlerine göre annelerinden algıladıkları duygusal istismarın "saygı-kabul" alt ölçeğine ilişkin betimsel değerler Tablo 12'de, puanların farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA) Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 12. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Saygı-Kabul Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel Değerler

	Davranış Problemleri	***n***	***X***	***S***
Saygı-Kabul	Düşük	53	14.33	4.92
	Orta	297	14.06	4.64
	Yüksek	84	16.17	5.15
	Toplam	434	14.50	4.83

Tablo 12'de görüldüğü gibi Saygı-Kabul Düzeyi düşük olan öğrencilerin Anne-Genç İlişkiler Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14.33; standart sapması 4.92; Saygı Kabul Düzeyi orta olan öğrencilerin Anne-Genç İlişkiler Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 14.06; standart sapması 4.64; Saygı-Kabul Düzeyi yüksek olan öğrencilerin Anne-Genç İlişkiler Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 16.17; standart sapması 5.15 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 13. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Annelerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Saygı-Kabul Alt Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	***Sd***	**Kareler Ortalaması**	***F***	***p***
Saygı-Kabul	Gruplararası	294.487	2	147.243	6.45	.002
	Gruplariçi	9845.993	431	22.485		
	Toplam	10140.479	433			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğrencilerin Anne-Genç İlişkiler Ölçeği'nin "saygı-kabul" alt ölçek puanlarına bakıldığında, öğrencinin davranış problemleri düzeyine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F_{(2-431)}$=6.45, $p<.01$]. Scheffe testi ile farkın kaynağına bakıldığında davranış problemlerini düşük düzeyde gösteren öğrenciler ile yüksek düzeyde davranış problemi gösterenlerin annlerinden algıladıkları saygı-kabul puanlarının yüksek düzeyde davranış problemleri gösteren öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$).

4.3.2. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin davranış problemlerine göre babalarından algıladıkları duygusal istismara ilişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*n*	Sıra Ortalaması	*Sd*	X^2	*P*
Şiddetli Ret	Düşük	53	208.48	2	15.85	.000
	Orta	297	205.29			
	Yüksek	84	266.36			
Gizli Ret	Düşük	53	213.98	2	7.94	.019
	Orta	297	208.51			
	Yüksek	84	251.51			
Gerçek Dışı Beklentiler	Düşük	53	200.90	2	3.39	.184
	Orta	297	214.61			
	Yüksek	84	238.20			
Aşağılama	Düşük	53	208.85	2	6.92	.031
	Orta	297	210.00			
	Yüksek	84	249.48			
Saygı Kabul	Düşük	53	199.74	2	6.05	.049
	Orta	297	212.52			
	Yüksek	84	246.31			
BG Toplam	Düşük	53	209.19	2	9.09	.011
	Orta	297	208.50			
	Yüksek	84	254.55			

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği "şiddeli ret" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=15.85; p<.001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi orta düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre babalarından algıladıkları "şiddetli ret"in daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği "gizli ret" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=7.94; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları,

davranış problemi orta düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre babalarından algıladıkları "gizli ret"in daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği "gerçek dışı beklentiler" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (X^2=3.39; p>.05).

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği "aşağılama" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=6.92; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi düşük düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre babalarından algıladıkları "aşağılama"nın daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği "saygı-kabul" alt ölçeği puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=6.05; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi düşük düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre babalarından algıladıkları "saygı-kabul"ün daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, Baba-Genç İlişkiler Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=9.09; p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi orta düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre babalarından algıladıkları duygusal istismarın daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.3. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin davranış problemlerine göre öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismara ilişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin Davranış Problemlerine Göre Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Öğretmen-Genç İlişkileri	**Davranış Problemleri**	***n***	**Sıra Ortalaması**	***Sd***	X^2	***p***
	Düşük	53	161.57	2	27.11	.000
	Orta	297	212.00			
	Yüksek	84	272.23			
	Toplam	434				

Tablo 15'de görüldüğü üzere, Öğretmen-Genç İlişkiler Ölçeği toplam puanlarının öğrencilerin davranış problemleri düzeyine göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (X^2=7.11; p<.001). Sıra ortalamaları dikkate alındığında davranış problemi yüksek düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamaları, davranış problemi düşük düzeyde olan öğrencilerin puan ortalamalarına göre öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Öğrencilerin Davranış Problemlerinin Yordayıcıları

Öğrencilerin davranış problemlerini anneden, babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapmadan önce ölçüt değişken (davranış problemleri) ile yordayıcı değişkenler arasındaki korelâsyon değerlerine bakılmıştır. Tablo 16'da aritmetik ortalama, standart sapma ve değişkenler arasındaki korelâsyon değerleri yer almaktadır.

Tablo 16. Araştırmada Kullanılan Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelâsyon Matriksi

	1	2	3	4	5
1-Davranış Problemleri	-				
2-Cinsiyet	-.16**	-			
3-Anneden Algılanan Duygusal İstismar	.18**	.10*	-		
4-Babadan Algılanan Duygusal İstismar	.19**	.03	.65**	-	
5-Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismar	.29**	-.29**	.28**	.30**	-
X	20.32	.57	148.70	146.41	106.74
Ss	14.89	.50	41.37	45.29	26.59

*p<.05 **p<.001

Öğrencilerde davranış problemlerini yordayan değişkenleri saptamak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Oluşturulan regresyon denklemine, cinsiyet değişkeninin kontrol edilmesi amacıyla bu değişken "enter" yöntemi ile eşitliğe ilk sırada alınmış, daha sonra anneden, babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismar değişkenleri "aşamalı regresyon" yöntemi ile eşitliğe girilmiştir. Tablo 17'de davranış problemlerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Davranış Problemlerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	**R**	**ΔR^2**	**Sh**	**β**	**F** *Değişim*	**F** *Regresyon*	**R2** *Değişim*	**t**
Cinsiyet	.164	.027	14.71	-.112	11.87**	11.87**	.027	-2.31*
Öğretmenden algılanan duygusal istismar	.299	.090	14.24	.219	29.77**	21.21**	.063	4.35**
Anneden algılanan duygusal istismar	.321	.103	14.15	.124	6.56*	16.51**	.014	2.56*

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

Tablo 17'ye bakıldığında kontrol değişkeni olarak eşitliğe alınan cinsiyetin davranış problemleri puanlarının % 2.7'sini açıkladığı görülmektedir. Cinsiyetin varyansa olan bu katkısı anlamlıdır [Freg (1, 432) =11.87, p <.001]. Cinsiyet değişkeni kontrol edildiğinde "öğretmenden algılanan duygusal istismar" değişkeninin ilk sırada yordamaya katıldığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile birlikte "öğretmenden algılanan duygusal istismar", davranış problemleri puanlarında gözlenen toplam varyansın % 9'unu açıklamaktadır. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 6.3'tür. Öğretmenden algılanan duygusal istismar değişkeninin varyansa olan bu katkısı [Freg (2, 431) = 21.21, p <.001] ve R^2 de sağladığı artış [Fdeğişim (1, 432) =29.77, p <.001] anlamlıdır.

Öğretmenden algılanan duygusal istismar değişkeninden sonra yordamaya katılan "anneden algılanan duygusal istismar" değişkeni ile birlikte açıklanan toplam varyans oranı % 10.3'e yükselmiştir. Açıklanan toplam varyanstaki artış % 1.4'tür.

“Anneden algılanan duygusal istismar” değişkeninin varyansa olan katkısının [Freg (3, 330) =18.65, p <.001] ve R^2 de sağladığı artışın [Fdeğişim (1, 432) = 12.40, p <.001] anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 17’deki bulgular özetlenecek olursa, cinsiyet etkisi kontrol edildikten sonra öğrencilerin davranış problemlerini yordayan değişkenlerden en yüksek yordama katkısının öğretmenden algılanan duygusal istismar değişkeninden geldiği görülmüştür. Diğer anlamlı yordayıcının ise anneden algılanan duygusal istismar değişkeni olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA YORUM

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular araştırma amaçları doğrultusunda, bu konuda yapılmış diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılmıştır.

5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Davranış Problemlerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, davranış problemlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatiksel analizler sonucunda davranış problemleri puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Erkek ergenlerde davranış problemleri ile ilgili belirtilerin, kız ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

İlgili alan yazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Az sayıda araştırma dışında (Çimen-Sertbaş, 2006; Hafızoğlu, 2007), pek çok çalışmada erkeklerin kızlara oranla anlamlı derecede daha fazla problem davranış gösterdiği belirlenmiştir (Edelbrock ve Achenbach, 1984; Bilir ve ark., 1991; Duncan, Brooks-Gun ve Klebanov, 1994; Lavigne, Gibbons, Christoffel, Arend ve Rosenbaum, 1996). Muşlu (2005), dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış 40 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada erkeklerin kızlardan 3 kat daha fazla olduğu davranış problemleri gösterdiğini saptamıştır. Nedeni kesin olarak bilinmemekle birlikte davranış bozuklukları, erkek çocuklarda kız çocuklara göre 1/2 ile 1/10 arasında değişen oranlarda daha fazla görülen bir problemdir (Kuntsi, Oosterlaan ve Stevenson, 2001).

Kayaalp (2008) çalışmasında, davranış problemlerinden dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin erkeklerde sıklığının kızlardan fazla olduğu ve erkek/kız oranının 3-5/1 arasında olduğunu belirtmektedir. Akdemir ve Çuhadaroğlu-Çetin (2008), araştırmalarında kliniğe başvuran erkek ergenlerin kızlara oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Erkeklerde görülen problemlerin çoğunluğunu dikkat eksikliği ve/veya hareketlilik, okul başarısızlığı, sinirlilik, bedensel yakınmalar, konuşma bozukluğu,

yıkıcı davranım bozuklukları, anksiyete bozuklukları, duygudurum bozuklukları ve dışa atım bozukluklarıdır.

Erkek ergenlerde kız ergenlere oranla daha fazla davranış problemleriyle karşılaşılmasının nedeni toplumun her iki cinsten farklı beklentiler içerisinde olması olabilir. Erkek ergenlerin çoğu kez aşırı hareketli olmaları, saldırgan tavırlar göstermeleri yadırganmazken, kız çocuklarının aynı tür davranışlar içerisinde bulunmaları kaygıyla karşılanabilmektedir.

5.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Anne-Babalarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismarın, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatiksel analizler sonucunda duygusal istismar alt ölçekleri olan "gizli ret", "aşağılama" ve "gerçek dışı beklentiler" puanları anlamlı şekilde farklılaşırken; "şiddetli ret" ve "saygı-kabul" puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı yönündeki araştırma bulgularına paralel nitelikte olduğu görülmektedir. Alantar (1989), Vardar (1994), Kılınç (1999), Baltaş ve Baltaş (1999), Siyez (2003), Taner ve Gökler (2004), Yıldız-Arabacı (2007), Yalçın (2007) araştırmalarında cinsiyete göre ebeveynden algılanan istismarda anlamlı farklılık olmadığını saptamışlardır. Bulut'un (1996), genç annelerle yaptığı araştırmasında da cinsiyet ile anne tarafından istismar edilme arasında bir ilişki bulunamamıştır. Yaşar (2009) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, hem kız hem erkek çocuklarının anneleri ile olan ilişkisinde kabul ve reddetme düzeyleri açısından ayırt edici bir fark yoktur. Batum (2004), çalışmasında cinsiyetin ret algısı üzerindeki etkisini incelediğinde, erkeklerin kızlardan daha çok anne ve baba reddi algıladıklarını belirlemiştir.

Erdem (1990), erkek ergenlerin kız ergenlere göre anneleri tarafından daha fazla reddedildiklerini belirtirken; Kars (1996) ve Çağlarırmak (2006), erkek çocukların kızlara oranla daha fazla istismar edildiğini belirtmiştir. Çeşmeci (1995), Polat (2001)

ve Yılmaz-Irmak (2008) ise, kız çocuk ve ergenlerin erkek çocuk ve ergenlere göre anneleri tarafından daha fazla duygusal istismara uğradığını belirlemiştir. Polat (2001), istismarın daha çok aynı cinsiyetteki çocuğa yönelik olduğunu belirtmiştir. Kız ergnelerin daha çok anneleri tarafından istismar edilmelerinin kadınların evde daha fazla bulunmaları, dolayısıyla da kızların anneleriyle daha çok vakit geçiriyor olmaları olabilir.

Duygusal istismarın alt ölçeği olan "gizli ret", puanının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Kız ergenlerin gizli ret puanları erkek ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Çocuk yetiştirmede cinsiyet önemli bir faktördür ve çocuğun cinsiyetine ilişkin rol beklentisine bağlı olarak, onun daha sakin veya atak olması beklenir. Bu durumda beklenin aksi davranış gösteren çocuk daha fazla istismar edilme riski altındadır. Ayrıca tercih edilmeyen cinsiyette dünyaya gelen çocukların da daha çok istismar riski taşıdığına kaynaklarda değinilmektedir (Yavuzer, 1999; Bulut, 1996). Ana ve babaların aşırı baskısı kadar, aşırı düşkünlükleri de çocuklarda çeşitli duygusal bozukluklara neden olmaktadır (Göde, Savi ve Savi, 2000). Toplumumuzda annelerin erkek evlatlarına karşı bir düşkünlükleri söz konusudur. Gelin-kaynana çekişmesinin kaynağında da bu düşkünlük vardır. Ancak annelerin erkek evlatlarına karşı aşırı korumacı yaklaşımları buna karşın kız evlatların daha az sevildiklerini ve önemsenmediklerini hissetmelerine dolayısıyla bu durumu duygusal istismar olarak algılamalarına neden olmuş olabilir.

Bulgular ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismarın alt ölçeği olan "gerçek dışı beklentiler" puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Toplumun kadınlık rolüne ilişkin beklentileri nedeniyle isteklerini, hayallerini bastırmak zorunda kalan, özgürlüğü kısıtlanan bir anne kendi yapamadıklarını cinsiyet farkı göstermeksizin evlatlarının yapmasını beklemektedir. Anneler, erkek ve kız evlatlarından "iyi bir meslek sahibi olma" "çok para kazanma", "iyi bir eş seçme" ve "aileye bakma" gibi yüksek beklentilere sahiptirler. Araştırmalarda da belli bir statüye gelememiş, ev kadınlığından kurtulamamış annelerin duygusal istismar davranışlarını daha fazla gösterdiklerine değinilmiştir. Lise mezunu olup çalışan annelerin çocuklarının algıladıkları duygusal istismar anlamlı bulunurken (Yalçın, 2007), hiç eğitim almamış annelerin, yüksek eğitim almış annelere göre daha fazla istismar davranışı gösterdikleri belirlenmiştir (Bilir ve ark., 1999). Çalışmayan annelerin (Kars,

1996) ve annesi okur-yazar olmayan ergenlerin annesi üniversite mezunu olanlara göre daha fazla duygusal istismar davranışları gösterdikleri belirlenmiştir (Siyez, 2003). Bu araştırmada da annelerin önemli bir bölümünün ilkokul mezunudur.

Duygusal istismarın alt ölçeği olan "aşağılama" puanının anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Aşağılama puanları kız ergenlerde erkek ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Kız çocukları geleneksel toplumlarda baskı altında yetiştirilmektedir, kız çocuklarının yaramaz olmaları beklenmeyen bir davranış biçimidir. Kız çocuklarının uysal, sakin yapılı ve söz dinleyen bireyler olarak yetiştirilmeleri beklenmektedir. Toplum, annelerden kız çocuklarına ilişkin beklentilerini "Anasına bak kızını al", "Kızını dövmeyen dizini döver" gibi söylemler ile annelerin kız çocuklarının yetiştirilmesinde model olduklarını, kız çocuğunun yaptığı hatalardan birebir sorumlu olduklarını vurgulamaktadır. Kendini baskı altında hisseden anne, kız çocuklarına karşı daha otoriter davranabilmekte, azarlamakta, alay etmekte, yaptıklarını abartabilmekte ve kız çocuğu günah keçisi olabilmektedir. Dolayısıyla kız çocuğu bu durumu duygusal istismar olarak algılayabilmektedir.

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismarın, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatiksel analizler sonucunda duygusal istismar alt ölçekleri olan "şiddetli ret", "saygı-kabul", "gizli ret", "gerçek dışı beklentiler" ve "aşağılama" puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarıyla tutarlı bilgilere ulaşılmıştır. Kız ve erkek ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismar açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgularla benzer şekilde Alantar (1989), Vardar (1994), Kılınç (1999), Baltaş ve Baltaş (1999), Siyez (2003), Taner ve Gökler (2004), Bekçi (2006), Yıldız-Arabacı (2007) ve Yalçın (2007) araştırmalarında her iki ebeveynden algılanan istismarın cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamışlardır. Çeşmeci (1995) de benzer şekilde babadan algılanan duygusal istismarın cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bunun nedeni, toplumumuzda babaların otoriter, mesafeli ve duyguların belli etmeyen bir yaklaşım içerisinde olmaları, çocuklara dair problemlerde en son sözü söyleyen geri planda duran bir konumda olmaları, çocuk eğitiminde anneye nazaran daha az etkin bir katılımın olması;

buna karşın annelerin genellikle çocuğun her türlü davranışına müdahale eden, çocuklarla daha fazla zaman geçiren ve daha fazla yüz göz olan, çocukların problemlerini öncelikle paylaştıkları ebeveyn olmaları; dolayısıyla babanın her iki cinse de eşit mesafede yaklaşan bir pozisyonda görünmesi olabilir**.**

Araştırmanın bir başka amacı, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın, cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Yapılan istatiksel analizler sonucunda duygusal istismar puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Erkek ergenlerde öğretmenden algılanan duygusal istismar ile ilgili belirtilerin, kız ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

İlgili alan yazın incelendiğinde, Baltaş ve Baltaş'ın (1999), araştırmalarında hem kız hem de erkek ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenirken; buna karşın bazı araştırma sonuçlarının ise ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı yönündeki bulgularımızı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Gökayaz, (2001), Erkman (1999), Yıldırım (2006) ve Yılmaz-Irmak (2008), çalışmalarında ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları istismar düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu erkeklerin kızlara oranla daha yüksek düzeyde istismar algıladıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca erkeklerin kızlara oranla öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde davranış kontrolü algıladıklarını saptamışlardır. Erkek ergenler kızlara oranla okullarda daha fazla disiplin problemleri ve davranış problemleri göstermektedirler. Öğretmenler de doğal olarak sınıfın disiplinini bozan, okul kurallarına aykırı hareket eden öğrencilere kızarlar. Bu nedenle erkek öğrenciler duygusal istismarı kız öğrencilere göre daha fazla algılıyor olabilir.

5.3. Öğrencilerin Davranış Problemleri Düzeylerine Göre Anne-Babalarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismara İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, öğrencilerin davranış problemleri düzeyinin anneden algılanan duygusal istismar düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatiksel analizler sonucunda duygusal istismar alt ölçekleri olan "şiddetli ret", "saygı-kabul" ve "gizli ret" puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanırken; "gerçek dışı beklentiler" ve "aşağılama" alt ölçek puanının anlamlı şekilde

farklılaşmadığı belirlenmiştir. Davranış problemi yüksek düzeyde olanlar, davranış problemi orta ve düşük düzeyde olanlara göre annelerinden algıladıkları "şiddetli ret", "gizli ret", "saygı-kabul" puanlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, diğer araştırma sonuçlarının ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismarın sahip oldukları davranış problemleri düzeylerine göre anlamlı oranda farklılaştığı yönündeki araştırma bulgularına paralel nitelikte olduğu görülmektedir (Erkman, 1999; Lynch, 1999; Yılmaz, İşiten, Ertan, Öner, 2003). Anne ve bebek arasında başlayan duygusal bağ, çocuklukta temel güven duygusunun oluşumu ve gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuğun gelişim aşamaları ve ihtiyaçları doğrultusunda annenin davranışları çocuğun davranış problemlerinde büyük rol oynamaktadır. Çocukla anne arasındaki bağın zayıf olması çocuğa zarar vermektedir (Bulut, 1996). Annesi tarafından ihtiyaçları karşılanmayan çocuk ve ergen reddedildiğini, annesinin desteğinden mahrum kaldığını ve duygusal engellenme ile karşılaştığını hissedebilir. Dolayısıyla çocuk, annenin bu davranışları karşısında ilgi çekmek istiyor ve bu nedenle problem davranışlar gösteriyor olabilir.

Pek çok araştırma bulguları duygusal istismarın çocuklarda ve ergenlerde çeşitli problemlere sebep olduğunu göstermiştir. Rohner, Khaleque, Cournoyer (2009), kabul-ret kuramına göre anne-baba tarafından reddedilmenin hem çocukların hem de yetişkinlerin psikolojik uyumları ve davranışsal fonksiyonları üzerinde olumsuz etkilerinin olacağı belirtilmektedir. Ebeveynin reddi davranış problemleri dâhil hemen hemen her türlü dışsallaştırılmış davranış ve suç içeren davranış sorunlarına neden olmaktadır. Gençler aileleri tarafından reddedildiklerinde, kendilerini karamsar ve saldırgan hissetmeleri muhtemeldir. Ayrıca, depresyon ve saldırı da diğer davranışlarla ilişkilidir. Karamsar düşünen gençler, saldırgan davranmaya eğilimlidirler. Bu şu anlama gelir ki ebeveyn reddedişi, depresyon ve saldırganlığın oluşumuna işaret eder (Akse ve ark., 2004).

Duygusal istismar yaratan davranışlara maruz kalan çocuk ve gençler bunlardan; davranışı yapan kişi ile olan yakınlık derecelerine, davranışın süresi ve sıklığına, yaşlarına ve davranış kendilerine yapıldığı sırada içinde bulundukları psikolojik duruma bağlı olarak değişik derecelerde etkilenirler. Ergenlerin, bu davranışlar karşısında, kendilerini olumsuz olarak algılama, bağımlı bir kişilik geliştirme, huzursuz, gergin ve

kaygılı olma, aileden uzaklaşma, uyumsuzca ve saldırganca tepkiler gösterme, içe dönme, değersizlik duyguları geliştirme (Göde ve ark., 2000), antisosyal davranışlar, okuldan kaçma, düzeni bozucu davranış, gece işemesi, enkopresis, tekrarlanan karın ağrısı gibi psikosomatik ve davranışsal belirtiler (Lynch, 1999) oluşturdukları gözlenmektedir. İstismara uğrayan çocuklarda, istismara uğramayan çocuklara göre daha az sorumlu davranışlar, kendi kontrolünü sağlamada yetersizlik, davranış ve hiperaktivite sorunları görülmektedir. Dolayısıyla, bu sonuçlar istismarın çocukların ve gençleri sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşündürmektedir (Veloz, 2005).

Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin davranış problemleri düzeyinin babadan algılanan duygusal istismar düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatiksel analizler sonucunda duygusal istismar alt ölçekleri olan "şiddetli ret", "saygı-kabul", "aşağılama" ve "gizli ret" puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanırken; "gerçek dışı beklentiler" alt ölçek puanının anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Davranış problemi yüksek düzeyde olanlar, davranış problemi orta düzeyde olanlara göre babalarından algıladıkları "şiddetli ret" ve "gizli ret" puanlarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. Davranış problemi yüksek düzeyde olanlar, davranış problemi düşük düzeyde olanlara göre babalarından algıladıkları "aşağılama" ve "saygı-kabul" puanlarının daha fazla olduğu saptanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, diğer araştırma sonuçlarının ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismarın sahip oldukları davranış problemleri düzeylerine göre anlamlı oranda farklılaştığı yönündeki araştırma bulgularına paralel nitelikte olduğu görülmektedir (Erkman, 1999; Lynch, 1999; Yılmaz ve ark., 2003; Rohner, Khaleque, Cournoyer, 2009). Bu araştırmanın bulguları, baba sevgisinin duygusal ve gelişimsel problemlerin, gelişimde anne sevgisi kadar etkili olduğunu göstermektedir. Rohner, Khaleque, Cournoyer (2009) de, araştırmalarında babaların sevgi davranışlarının, annelerinkinden daha güçlü etkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Mesela, babaların sevgi davranışı, kişinin çocukluk ve yetişkinliğindeki sağlığı ve iyi hali ile güçlü bir ilişkisi vardır. Babaların reddetme davranışları, ne yazık ki, genellikle annelerin davranışlarından daha güçlüdür (depresyon, depresif etkileri, davranışsal bozukluk, istismar ve yönetim davranışlarında). Ebeveyn ile geliştirilen sıcak, doyurucu bir ilişki, ileride ergenin akranlarıyla daha kaliteli bir ilişki kurmasına ve duygusal

açıdan doyum sağlamasına yol açar. Olumsuz yaşantılar nedeniyle gelişen güvensiz bağlanma ise ilerde çocukta depresyon oluşmasına neden olur ve bu da ergenlik yıllarında daha fazla oranda davranış problemine yol açabilmektedir (Allen, Moore, Kuperminc ve Bell, 1998; Akt. Keskin ve Çam, 2009).

Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda birçok duygusal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozukluklar ortaya çıkmaktadır. Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda dışavurum ve içe atım sorunları, sosyal ilişkilerde bozukluk, kendine güvende azalma, intihar davranışı, çocukluk çağı mastürbasyonu, aşırı içe dönüklük, aşırı pasiflik, her şeye boyun eğme, dış kontrol odaklı olma, mantıksız isteklerde bulunma, uyku bozuklukları, olumsuz benlik kavramı, depresyon, aşırı kaygı, fobi ve obsesyonları içine alan nevrotik tepkilerin yanı sıra yıkıcı davranışlar, hırsızlık, yalan söyleme gibi anti sosyal davranışlar veya intihara teşebbüs görülebilir bozukluk görülebilmektedir (Kars, 1996; Taner ve Gökler, 2004). Yapılan araştırmalar istismara uğrayan çocukların diğerlerine göre daha saldırgan, güven duyguları düşük, sebatsız, çoğu kez uygun olmayan biçimde davranan kimseler olduğunu göstermiştir. Bilişsel yetersizlik sonucu akademik başarılarının düşük olduğu, bu nedenle de sosyal iletişim ve dili kullanmada yetersizlik gösterdiklerin ifade etmektedirler İstismara uğrayan çocuklar, okul çağında arkadaşlık kurmakta güçlük çekerler. İstismara uğrayan çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal bakımdan gelişmelerinde büyük aksaklıklar doğduğu da açıktır (Cüceloğlu, 1996).

Bu araştırmada, öğrencilerin davranış problemleri düzeyinin öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan istatiksel analizler sonucunda duygusal istismar puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ergenlerde öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyi arttıkça davranış problemleri artmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, diğer araştırma sonuçlarının ergenlerin öğretmenlerin algıladıkları duygusal istismarın sahip oldukları davranış problemleri düzeylerine göre anlamlı oranda farklılaştığı yönündeki araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Shields, Cicchetti, Ryan 1994; McGee, Wolfe, Wilson 1997; Erkman, 1999; Lansford ve ark., 2002). Öğretmenlerinden kaynaklanan duygusal ezim algılayan gençlerin algılamayanlarla karşılaştırıldığında, depresif, duygularının

gelişmemiş, duygusal dengelerinin daha zayıf ve kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür (Erkman, 1999). Okullardaki katı disiplin anlayışı içerisinde, öğretmenlerin öğrencilerin düşünce özgürlüğüne izin vermeyen, kuralları bozan ve disipline uymayan gençlere karşı duygusal istismar içeren uygulamaları; öğretmenlerinden sevgi, anlayış ve güven bekleyen öğrencilerin saldırgan tavırlar göstermelerine, sürekli problem çıkarmalarına neden olabilir

5.4. Öğrencilerin Davranış Problemlerinin Yordayıcılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, öğrencilerin anne-baba ve öğretmenden algıladıkları duygusal istismarın davranış problemlerini ne düzeyde açıkladığı sorusuna yanıt aranmıştır. Cinsiyet etkisi kontrol edildikten sonra ergenlerde davranış problemlerini en yüksek düzeyde yordayan değişkenin öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyi olduğu saptanmıştır. Davranış problemlerini yordayan diğer bir değişken ise anneden algılanan duygusal istismardır.

Shields, Cicchetti, Ryan (1994), McGee, Wolfe, Wilson (1997), Erkman (1999), Baltaş ve Baltaş (1999), Gögayaz (2001), Lansford ve arkadaşlarının (2002) çalışmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Okulda kendini mutsuz ve tedirgin hisseden, öğretmenlerini ilgisiz, sert ve mesafeli bulan, okuldaki eğitim olanaklarını yetersiz bulan öğrencilerin duygusal istismarı daha fazla algıladıklarını saptamışlardır. Eğitim sistemimizdeki bir takım yapısal sorunlar nedeniyle öğretmenlerin mesleki anlamda yıpranmış olmaları, ailesinde yeterli ilgi ve sevgiyi göremeyen çocukların ve ergenlerin, okul ortamında bu ilgi ve sevgiyi öğretmenlerinden beklemeleri, öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda geçiriyor olmaları öğretmenlerinden duygusal istismarın davranış problemlerini yordamadaki gücünün nedeni olabilir.

Baltaş ve Baltaş (1999), araştırmalarında, deneklerin bir bölümünün annelerinden (%18), bir bölümünün (%16) babalarından ancak yarısına yakın bir bölümün de öğretmenlerinden (%44) istismar algıladıklarını saptamışlardır. Geleneksel eğitim sistemimiz yanlış olanı göstermek ve hatayı cezalandırmak yönündedir. Görevler, ‘yapılması gerekenlerdir’ ve bundan ötürü bir ödül verilmesi söz konusu değildir. Çocukların yarısına yakını derslerine çalıştıklarında veya başarılı olduklarında

ödüllendirilmemektedir. Öğretmen tutumlarından biri olan öğrencilere verilen olumsuz geri bildirimlerin özel derslerde bile eğitimin bir parçası olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bedenlerinin kendilerine ait olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısının hiç az olmadığı anlaşılmaktadır.

Ergenlerde davranış problemlerini yordayan diğer bir değişkenin ise anneden algılanan duygusal istismar olduğu belirlenmiştir. İlgili alan yazında anneden algıladıkları duygusal istismar düzeyi yüksek olan ergenlerin davranış problemlerini daha fazla gösterdiklerine ilişkin bulgular yer almaktadır (Lansford ve ark, 2002; Akse ve ark., 2004). Çocuğun ihtiyaçlarının karşılanmayarak ihmal edilmesi veya iyi bir eğitim vermek amacıyla da olsa duygusal veya fiziksel olarak istismar edilmesi anne-çocuk arasındaki iletişimi bozmakta ve çocukta kalıcı birtakım olumsuzluklar yaratmaktadır (Bulut, 1996). Suchman, Rounsaville, DeCoste ve Luthar (2007), ebeveyn kontrolünü yüksek düzeyde hisseden çocukların; özerkliklerini destekleyen, aşırı müdahaleci olmadan onlara sınırlar koyan annelerin çocuklarına göre daha fazla problem davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yıldırım-Ekmekçi (2008) ise annesinden sevgi gören çocukların daha fazla kabul algıladkıları ve çocuğun anneden algıladığı ret ve kontrol arttıkça olumsuz psikolojik uyum algıladıklarını belirtmiştir. Rohner'in kabul-ret kuramında da, anne-çocuk arasındaki etkileşimsel bağın kalitesi ve annenin çocuğa yönelik sözel, fiziksel ve sembolik davranışlarının çocuğunun duyguları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Reddedilen, yani sıcaklık, sevgi, şefkat ve ilginin bulunmadığı durumlarda; bunun yanı sıra çeşitli fiziksel veya psikolojik davranış veya duyguların sergilendiği ortamda yetişen çocukların daha saldırgan ve olumsuz benlik değerlendirmesi olan kişiler olduğu belirlenmiştir (Rohner, Khaleque, Cournoyer, 2009).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının genel bir değerlendirmesi yapılmış ve bu değerlendirmeler sonucunda hem uygulamaya hem de ileride bu alanda yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Ergenlerin cinsiyetlerine göre davranış problemlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Erkek ergenlerde davranış problemleri ile ilgili belirtilerin, kız ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ergenlerin cinsiyetlerine göre annelerinden algıladıkları duygusal istismar alt ölçekleri olan "şiddetli ret" ve "saygı-kabul" puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna karşın duygusal istismarın diğer alt ölçekleri olan "gizli ret", "gerçek dışı beklentiler ve aşağılama" puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Kız ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi, erkek ergenlerden daha yüksektir. Ergenlerin cinsiyetlerine göre babalarından algıladıkları duygusal istismarın bütün alt ölçek puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Kız ve erkek ergenler duygusal istismarı babalarından benzer oranda algılamaktadırlar. Ergenlerin cinsiyetlerine göre öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Erkek ergenler duygusal istismarı öğretmenlerinden kız ergenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Ergenlerin davranış problemleri düzeylerine göre annelerinden algıladıkları duygusal istismar anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Davranış problemi yüksek düzeyde olanların, annelerinden algıladıkları duygusal istismar puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin davranış problemleri düzeylerine göre babalarından algıladıkları duygusal istismar anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Davranış problemi yüksek düzeyde olanların babalarından algıladıkları duygusal istismar puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin davranış problemleri düzeylerine göre öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Davranış problemi yüksek düzeyde olanlar, davranış problemi düşük düzeyde olanlara göre öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın daha fazla olduğu belirlemiştir.

Cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde, ergenlerde davranış problemlerini en yüksek düzeyde yordayan değişkenin öğretmenden algılanan duygusal istismar düzeyi olduğu saptanmıştır. Davranış problemlerini yordayan diğer bir değişken ise anneden algılanan duygusal istismardır.

6.2. Öneriler

Aşağıda araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamalara ve bu konuya ilişkin yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulama Açısından

1. Ülkemizde bazı pilot okullarda uygulanan Ana-Baba Eğitimi Projesi yaygınlaştırılarak çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk istismarı ve çocuklarda davranış problemleri konularında seminer ve konferanslar düzenlenebilir. Anne-babaların ebeveynlik becerilerini desteklemek ve geliştirmek için eğitimler verilebilir.
2. Okullarda öğrenciler okul psikolojik danışmanlar tarafından çocuk istismarı konusunda bilinçlendirilebilir ve grupla psikolojik danışma uygulamaları geliştirilebilir.
3. Okullarda istismarla ilgili tarama çalışmaları yapılarak risk altındaki öğrenciler saptanarak okul psikolojik danışmanları, idareci ve öğretmenlerle birlikte, bu öğrencilere ve ailelerine yönelik sosyal destek ve bilgilendirmeyi içeren önleme çalışmaları yapılabilir.
4. Okullarda rehberlik servisi tarafından, duygusal istismara uğrayan öğrenciler tespit edilebilir. Bu öğrencilere ve anne babalarına, sağaltıma yönelik grupla psikoloji danışma yapılabilir.
5. Rehberlik servisi tarafından okullarda, davranış problemini ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yönelik grup rehberliği veya grupla psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir.

6. Sınıf rehber öğretmenleri ve okul idarecilerine davranış problemlerinin neler olduğu, nasıl önlenebiliceği ve bu problemleri gösteren öğrencilere karşı nasıl davranılacağına ilişkin seminer verilebilir.
7. Okul idarecilerine ve öğretmenlere çocuk istismarı ve ihmalinin belirtileri, müdahale ve bildirim konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.

6.2.2.Gelecekte Yapılacak Çalışmalar Açısından

1. Araştırma Mersin merkezde bulunan 4 liseyi kapsayan 434 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde daha geniş bir örneklem üzerinde araştırma yapılabilir.
2. Araştırmada lise öğrencilerinin anne-babadan ve öğretmenden algıladığı istismar incelenmiş olup ilköğretim ve anaokulu öğrencilerinde de özellikle öğretmenden algılanan duygusal istismar incelenebilir.
3. Başka bir çalışmada duygusal istismarla ilişkili olduğu düşünülen olumsuz benlik algısına ele alınabilir.
4. Ergenliğin farklı dönemlerinde bulunan ergenlerin anne-baba ve öğretmenden algıladıkları duygusal istismarı nasıl algıladıkları karşılaştırılabilir.
5. Okul türlerine göre öğretmenden algılanan duygusal istismarın farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adalı, N. (2007), ”10-12 Yaş Grubu Çocuk İstismarı Ebeveyn ve Çocuk Bilgilendirme Çalışması”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akdemir, D. ve Çuhadaroğlu-Çetin, F. (2008), “Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Bölümüne Başvuran Ergenlerin Klinik Özellikleri”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, c.15, S.1, ss.5-13.

Akduman, G.G; Ruban, C; Akduman, B; Karakuş, T. (2005), ”Çocuk ve Cinsel İstismar”, *Adli Psikiyatri Dergisi,* c.3, S.1, ss.9-14.

Akgiray, A. (2007), “Çocuk İstismarı: 8-10 Yaş Çocuklarda İstismarı Önleme Yöntemleri”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akse, J; Hale III. W.W; Engels, R.CM.E;Raaijmekers,Q.A.W. ve Meeus,W.H.J. (2004), “Personality, perceived parental rejection and problem behavior in adolescence”, *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemol,* c.39, ss.980-988.

Aksoy, U.M; Aksoy, Ş.G; Maner, F. (2008), “Yeme Bozukluklarında Cinsellik ve Cinsel Davranış ve Tutumlar”, *New/Yeni Syposium Journal*, c.46, ss.62-65.

Alantar, M. (1989), “Pyschological Maltreatment; on Attempt its Definition by Experts and its Assessment Among a Group of Adolescents”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001), “Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı”, *Milli Eğitim Dergisi,* S.151, ss.62-65, Ankara.

Arkan, B. ve Üstün, B. (2009), “Davranım Bozukluğu Olan Çocuklarda Psikiyatrik Yaklaşımda Anne-Baba Eğitim Programı: İki Örnek Bağlamında Değerlendirme”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* c.1, ss.155-174.

Aydın, B. (1997), *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları No:1.

Aydın, O. ve İşmen, A.E. (1996), “Duygusal İstismarın Liseli Ergenlerin Kendini Kabul Seviyelerine Etkisi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* S.8, ss.127-134.

Aydın, O. ve İşmen, A.E. (2003), "18-25 Yaş Grubu Erkeklerde Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantısının İncelenmesi", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* S.18, ss.7-20.

Azizoğlu, M. (2009), "Lise Ergenlerinde Duygusal İstismarın Başarıya Etkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1999), "Kolej ve Anadolu Liselerine Giriş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Duygusal İstismarı", *Çocuk İstismarı ve İhmali,* Derleyenler; Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara: Gözde Repo Ofset.

Batum, P. (2007), "Öğrenme Bozukluklarında Ebeveyn Kabulü/Reddi ile İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunlarının İncelenmesi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, N. (1990), "Defining Subcate Gories of Psychological Maltreatment", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bekçi, B. (2006), "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ve Öfke Tetikleyicileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bernstein, D.P; Fink, L; Handelsman, L; Foote, J; Lovejoy, M; Wenzel, K; Sapareto, E. ve Ruggiero, J. (1994), "Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect", *American Psychiatric Association,* c.151, ss.1132-1136.

Beyazova, U. ve Şahin, F. (2001), "Çocuğun şiddetten korunma hakkı", *Milli Eğitim Dergisi,* S.151. Ankara.

Bilir, S; Arı, M; Dönmez, N.B; Atik, B; San, P. (1991), " Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yaşları Arasındaki 50.473 Çocuğa Fiziksel Ceza Verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi", *Aile ve Toplum Dergisi*, c.1, S.1, ss.57-70.

Braquehais, M.D; Oquendo, M.A; Baca-García, E; Sher, L.(2009), "Is impulsivity a link between childhood abuse and suicide?", *Comprehensive Psychiatry*, c.20, ss.1-9.

Browne, K. (2002), *Child abuse and neglect in Romanian families: a national*

prevalence study 2000, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

Bulut, I. (1996), *Genç Anne ve Çocuk İstismarı*, Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Canbaz, S; Turla, A; Aker, S; Peksan, Y. (2005), "Samsun Merkez Sağlık Ocaklarında Görev Yapan Pratisyen Hekimlerin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi ve Tutumları", *Türk Hekimler Birliği Dergisi,* c.14, S.11, ss.241-246.

Cüceloğlu, D. (1996), *İnsan ve Davranışı,* (6.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlarırmak, A. (2006), "Yerleşik Olan ve Olmayan Ailelerde Çocuk İstismarı Yaygınlığının İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çakar, Y. (1994), "The Construction of Perceived Teacher Behavior Inventory", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çeçen, A.R. (2007), "Çocuk Cinsel İstismarı: Sıklığı, Etkileri ve Okul Temelli Önleme Yolları", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, c.4, S.1, ss.1-17.

Çelikkol, A. (1999), *Ruh Hastalıklarından Korunma*, (1.Basım), İstanbul: Gendaş A.Ş.

Çeşmeci, M. (1995), "Further Reliability and Validity Study of The Perception of Psychological Maltreatmant Inventory for Adolescents" *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiçekci, A. (2000), "10–15 Yaş Grubundaki Engelli Bireyler İle Engelli Olmayan Bireylerin Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çimen-Sertbaş, N. (2006), "İlköğretim Öğrencilerinde Davranış Problemlerinin Yordayan Değişkenler", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demir-Şad, E. (2007), "Akrabaları Tarafından Reddedilen İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dereboy, Ç; Şenol, S; Şener, Ş; Dereboy, F. (2007), "Conners Kısa Form Öğretmen ve Ana-Baba Değerlendirme Ölçeklerinin Geçerliği", *Türk Psikiyatri Dergisi*, c.18, S.1, ss.48-58.

Doğan, İ. (2001), "Çocuk Hakları Açısından Türkiye'de Çocuk Olgusu", *Milli Eğitim Dergisi,* S.151, Ankara.

Doyle, C. (1997), "Emotional abuse of children issues for intervention", *Child Abuse Review,* c.6, S.5, ss.330-342.

Dubowitz H. (2002), "Preventing child neglect and physical abuse", *Pediatr Rev., c.*23, ss.191-196.

Dubowitz, H. ve Bennett, S. (2007), "Physical abuse and neglect of children", www.thelancet.com, .c.369, ss.1891-1899. [13.07.2009].

Duncan, G. J; Brooks-Gunn J; Klebanov P.K. (1994), "Economic deprivation and early childhood development" *Child Development, c.65*, S.2, ss.296-318.

Durmuşoğlu, N. ve Doğru, S.S.Y. (2006), "Çocukluk Örseleyici Yaşantılarının Ergenlikteki Yakın İlişkilerde Bireye Etkisinin İncelenmesi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, S.15, ss.237-246.

Edelbrock, C. ve Achenbach, T.M. (1984), "The teacher version of the child behavior profile: I.boys aged 6-11", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, c.52, S.2, ss.207-217.

Erdem, T. (1990), "The validity and reliability study of Turkish form of parental acceptance rejection questionnary", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğdu, M.Y. (2006), "Ana-Baba Tutumları İle Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi İle İlişkileri", *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, c.13, S.3, ss.98-105.

Ergen, R. (2008), "İlköğretim Okulu 2. Kademe Öğrencilerinin Sınıf İçi Davranış Bozukluklarının Engellenmesinde Öğretmen-Veli İletişimini Rolü", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erkman, F. (1999), "Çocukların Duygusal Ezimi", *Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi,* Derleyenler; Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara: Gözde Repo Ofset.

Erol, D. (2007), "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin farkındalıkları

(Eskişehir İl Örneği)“, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Finkelhor, D. (1994), “Current information on the scope and nature of sexual abuse of children*”, The Future of Children*, c.4, S.2, ss.31-53.

Flisher, A.J; Kramer, R.A; Hoven, C.W; Greenwald. S. (1997), “Psychosocial characteristics of physically abused children and adolescents” *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry,* c.36, ss.123–131.

Garnefski, N ve Diekstra, R.F.W. (1997), “Child sexual abuse and emotional and behavioral problems in adolescence: Gender differences”, *J Am Acad Child Adolescent Psychiatry,* c.36, S.146, ss. 323–329.

Geçtan, E. (2006), *Psikanaliz ve Sonrası*, (12.Basım), İstanbul: Metis Yayınları.

Georgopoulu, H.A. (1999), ” Çocuklarını İstismar Eden Ana Babalarla Çalışma”, *Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi,* Derleyenler; Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara: Gözde Repo Ofset.

Germain, R. ve Sandoval, J. (2002), *Crisis Counseling Intervention and Prevention in The Schools*.

Gibb, B.E; Abramson, L.Y ve Alloy, L.B. (2004), “Emotional maltreatment from parents, verbal peer victimization, and cognitive vulnerability to depression”, *Cognitive Therapy and Research,* c. 28, S.1,ss.1–21.

Gibb, B.E; Chelminski, I; Zimmerman, M. (2006), “Childhood emotional, physical and sexual abuse and diagnoses of depressive and anxiety disorders in adult psychiatric outpatients”, *Depression and Anxiety*, c.24, S.4, ss.256-263.

Glaser, D. (2002). “Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment):A conceptual framework” *Child Abuse and Neglect*, c.26, S.6-7, ss.697-714.

Glaser, D. ve Prior, V. (1998), “Is the term child protection applicable to emotional abuse”, *Chil Abuse Review*, c.6, S.5, ss.315-329.

Gortmaker, S.L; Wlaker, D.K; Weitzman, M; Sabol, A.M. (1990), “Chronic conditions, socioeconamic risks and behavioral problems in children and adolescents”, *Pediatrics,* c.85, S.3, ss.267-276.

Göde, O; Savi, F; Savi, S. (2000), “Eğitimin Bütünlüğü İçinde Sporun Duygusal İstismara Uğrayan Ergenlerin Benlik Kavramlarına Etkisi”, *Pamukkale Eğitim Dergisi*, S.7, ss.1-13.

Gögayaz, S. (2001), "Ergenlerde Öğretmenlerine Yönelik Duygusal İstismar Algısının İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gölge, Z.B. (2005), "Cinsel Travma Sonrası Oluşan Ruhsal Sorunlar", *Nöropsikoloji Arşivi,* c.42, S.1-2-3-4, ss.19-28.

Güler, N; Uzun, S; Boztaş, Z; Aydoğan, S. (2002), "Anneleri Tarafından Çocuklara Uygulanan Duygusal Ve Fiziksel İstismar/İhmal Davranışı Ve Bunu Etkileyen Faktörler"*, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi c.*24, S.3, ss.128-134.

Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2004), "Fiziksel İstismar Açısından Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* S.13, ss.29-40.

Hafızoğlu, Ş. (2007), "The Relationship Among Emotional Intelligence, Psychological Adjustment and Behavior Problems During Adolescence", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Halis, Ö. (2006), "Ana-Babaların Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Tutumları ve Bilgi Düzeyleri ile 11-18 Yaş Grubu Öğrencilerin Kendilerinin Değerlendirmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hegarty, K; Gunn, J; Chondros, P; Small, R. (2004), "Association between depression and abuse by partners of women attending general practice: Descriptive, cross sectional survey" *BMJ*, c.328, ss.621-624.

Horton, C. B. ve Cruise, T. K. (2001), "Child abuse and neglect, The school's responce", New York: The Guilford Press.

İnanç-Yazgan, B; Bilgin, M. ve Atıcı, M. (2004), *Gelişim Psikolojisi,* Çocuk ve Ergen Gelişimi, Adana: Nobel Kitabevi.

Jain, A. (1999), "Emergency department evaluation of child abuse", *Emergency Medicine Clinics of North America,* c.17, S.3, ss.575-593.

Kaplan, S; Pelcovitz, D; Labruna, V. (1999), "Child and adolescent abuse and neglect research: A review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect, *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, c.38, ss.1214-1222.

Karasar, N. (2000), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (10.Baskı), Ankara: Nobel Yayın

Dağıtım.

Kars, Ö. (1996), *Çocuk İstismarı: Nedenleri ve Sonuçları,* Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Kasatura, İ. (2001), "Sokaktaki Çocuklar, Sokakta Çalışan Çocuklar", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, S.1, ss.21-37.

Kasatura, İ. (2002), " Ana-Baba Davranışlarının Duygusal Gelişimdeki Rolü", *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, ss.211-227.

Kaufman, J. ve Cicchetti, D. (1989), "The effects of maltreatment on school age children's socioemotional development", *Developmental Psychology, c.*25, ss.516-524.

Kayaalp, L. (2008), "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu", *İ.Ü.Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Etkinlikleri: Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, S.62, ss.147-152.

Keashly, L. (1997), "Emotional abuse in the workplace", *Journal of Emotional Abuse*, c.1, S.1, ss.85-117.

Kent A; Waller, G; Dagnan, D. (1999), "A greater role of emotional than physical or sexual abuse in predicting disordered eating attitudes: The role of mediating variables", *International Journal of Eating Disorders,* c.25, S.2, ss. 159-167.

Keskin, G. ve Çam, O. (2005), "Çocuk Cinsel İstismarına Psikodinamik Hemşirelik Yaklaşımı", *New/Yeni Symposium Journal*, c.43, S.3, ss.118-125.

Keskin, G. ve Çam, O. (2009), "Ergenlik ve Bağlanma Süreci: Ruh Sağlığı Açısından Literatürün Gözden Geçirilmesi", *New/Yeni Symposium Journal*, c.47, S.2, ss.52-59.

Kılınç, H. (1989), "The Partial Norm Study Of The Perception Of Psychological Maltreatment Inventory For Adolescent", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Krug, E.G; Dahlberg, L.L; Mercy, J.A; Zwi A.B. ve Lozana R. (2003), *World Report on Violence and Health*, World Health Organization, Geneva.

Kulaksızoğlu, A. (2005), *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Yayınları.

Kuntsi, J; Oosterlaan, J; Stevenson, J. (2001), "Psychological mechanisms in hyperactivity: I responce inhibition deficit, working memory impairment, delay aversion, or something else?", *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, c.42, S.2, ss.199-210.

Kutsal, E. (2004), ”Fiziksel Çocuk İstismarının Sosyodemografik Özellikleri ve Milner Çocuk İstismarı Potansiyeli Ölçeğinin Türkiye Geçerliliği”, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lansford, J.E; Kenneth, A.D; Pettit, G.S; Bates, J.E; Crozier, J. ve Kaplow, J. (2002), “A 12-year prospective study of the long term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavior and academic problems in adolescence”, *Arch Pediatr Aolesc Med*, c.156, ss.824-830.

Lavigne, J.V; Gibbons, R.D; Christoffel, K.K; Arend, R. ve Rosenbaum, D. (1996), “Prevalance rates and corralates of psyhiatric disorders among preschool children”, *Journal of the American Academy of Child And Adolecent Psychiatry*, c.35, ss.204-214.

Lipschitz, D.S; Winegar, R.K; Nicolaou, A.L; Hartnick, E; Wolfson, M. and Soutwick, S.M. (1999), “Perceived Abuse and Neglect as Risk Factors for Suicidal Behavior in Adolescent Inpatients”, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, c.187,S.1, ss.32-39.

Liu, R.T; Alloy, L.B; Abramson, L.Y; Lacoviello, B.M ve Whitehouse, W.G. (2009), “Emotional maltreatment and depression: Prospective prediction of depressive episodes”, *Depression and Anxiety*, c.26, S.2, ss174-181.

Luster, T; Small, S.A. (1997), “Sexual abuse history and problems in adolescence: Exploring the effects ofmoderating variables”, *J Marriage Fam,* c.59, ss. 131–142.

Lynch, M. (1999), “Çocuk İstismarı ve İhmali”, *Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi,* Derleyenler; Esin Konanç, İpek Gürkaymak, Ayten Egemen, Ankara: Gözde Repo Ofset.

Malinosky-Rummell, R.R. ve Hansen, D.J. (1993), “Long-term consequences of childhood physical abuse”, *Psychological Bulletin, c.*114, S.1, ss.68-79.

Mathews, C.A; Kaur, N; Stein, M.B. (2007), “Childhood trauma and obsessive-compulsive symptoms”, *Depression and Anxiety*, c.26, S.2, ss174-181.

McGee, R.A; Wolfe, D.A; Wilson, S.K. (1997), “Multiple maltreatment experiences and adolescent behavior problems: Adolescents perspectives”, *Development and Psychopahology*, c.9, S.1, ss.131-149.

McNamara, S. ve Moreton, G. (2001), *Changing Behaviour*, London: David Fulton Publishers.

Mullen, P.E; Martin, J.L; Anderson, J.C; Romans, S.E. ve Herbison, G.P. (1996), "The long-term impact of the physical, emotional ve sexual abuse of children: A community study", *Child Abuse and Neglect*, c.20, S.1, ss.7-21.

Muşlu, Ö. (2005), "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteli Çocuklarda Beslenme Durumunun ve Diyet Çinkosunun Davranışa Etkisinin Saptanması", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nosek, M.A. ve Howland, C.A. (1998), "Abuse and women with disabilities", http://www.vawnet.org. [18.06.2009].

Ovacık, A.C. (2008), "Aile İçi Şiddetin Erkek Çocuğun Şiddet İçeren Suç İşleme Davranışına Etkileri", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.

Özdoğan, B. (2000), *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, S. (2007), "Çocuklarda Duygusal İstismar", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Paras, M.L; Murad, M.H; Chen, L.P; Goranson, E.N; Sattler, A.L; Colbenson, K.M; Elamin, M.B; Seime, R.J; Prokop, L.J. ve Zirakzadeh, A. (2009), "Sexual abuse and lifetime diagnosis of somatic disorders a systematic review and meta-analysis", *JAMA,* c.302, S.5, ss.550-561.

Pinheriro, P.S. (2006), *World Report on Violence Against Children*, UN, Geneva.

Polat, O. (2001), *Çocuk ve Şiddet,* (1.Basım), İstanbul: Der Yayınları.

Pressel, D.M. (2000), "Evaluation of physical abuse in children", *American Family Physician,* ss.2977-2985.

Rohner, R.P; Khaleque, A; Cournoyer, D.E. (2009), "Intorduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications", *University of Connecticut*, New England.

Roscoe, B. (1990), "Defining child maltreatment: Ratings of parental behaviors", *Adolescence,* c.25, ss.369-392.

Runyan, D; Corrine, W. ve Ikeda, R. (2002), "Child abuse and neglect by parents and other caregivers", *In: World report on violence and health.*

Sarıbeyoğlu, N.S. (2007), "Lise Öğrencilerinde Aile İçi Çocuk İstismarı ile Zorbalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schatz, J.N; Smith, L.E; Borkowski, J.G; Whitmen, T.L. ve Keogh, D.A. (2008), "Maltreatment risk, self-regulation and maladjustment in at-risk children", *Child Abuse and Neglect*, c.32, ss.972-982.

Shields, A.M; Cicchetti, D; Ryan, R.M. (1994), "The Development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children", *Development and Psychopathology*, c.6, ss.57-75.

Simonelli, C.J. ve İngram, K.M. (1998), "Psychological distress among men experiencing physical and emotional abuse in heterosexual dating relotionships", *Jorunal of İnterpersonal Violence,* c.13, S.6, ss.667-681.

Siyez, D.M. (2003), "Duygusal İstismara Maruz Kalan ve Kalmayan Ergenlerin Benlik Algıları ile Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Siyez, D.M. ve Arsan, F. (2007), "Ergenlerde Görülen Problem Davranışların Psikososyal Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler Açısından Yordanması", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.20, S.1, ss.145-171.

Skuse, D.H. (1989), "Emotional abuse and neglect", *BMJ,* c.298, ss.1692-1694.

Slade, E.P ve Wissow, L.S. (2007), "The influence of childhood maltreatment on adolescents academic performance", *Economics of Education Review*, c.26, ss.604-614.

Straus, M.A. (1998), "Identification of child maltreatment with the Parent–Child Conflict Tactics Scales: Development and psychometric data for a national sample of American parents", *Child Abuse and Neglect,* c.22, ss.249–270.

Streeck-Fiscer, A. ve Van der Kolk, B.A. (2000), "Down will come baby, cradle and all:Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development", *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry***,** c.34, ss.903-18.

Suchman, N.E; Rounsville, B; DeCoste, C; Luthor, S. (2007), "Parental control, parental warmth, and psychosocial adjustment in a sample of substance-abusing mothers and their school-aged and adolescent children", *J.Subst Abuse Treat*, c.32, S.1, ss.1-10.

Şimşek, Z; Erol, N; Öztop, D; Özer-Özcan, Ö. (2007), "Kurum Bakımındaki Çocuk ve

Ergenlerde Davranış ve Duygusal Sorunların Epidemiyolojisi; Ulusal Örneklemde Karşılaştırmalı Bir Araştırma", *Türk Psikiyatri Dergisi*, c.19, S.3, ss.235-246.

Şirvanlı-Özen, D. (1998), "Eşler Arası Çatışma ve Boşanmanın Farklı Yaş ve Cinsiyetteki Çocukların Davranış ve Uyum Problemleri ile Algıladıkları Sosyal Destek Üzerindeki Rolü", *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tahiroğlu, A.Y; Avcı, A; Çekin, N. (2008), "Çocuk İstismarı, Ruh Sağlığı ve Adli Bildirim Zorunluluğu", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, c.9, S.1, ss.1-7.

Talbot, N.L; Chapman, B; Conwell, Y; Mc Collumn, K; Franus, N; Cotescu, S. ve Duberstein, P. (2009), "Childhood sexual abuse is associated with physical illness burden and functioning in psychiatric 50 years of age and older", *American Psychosomatic Society*, c.71, ss.417-422.

Tamar-Gurol, D; Sar, V; Karadag, F; Evren and Karagoz, M. (2008), "Childhood emotional abuse, dissociation and suicidality among patients with drug dependency in Turkey", *Psychiatry and Clinical Neurosciences, c.*62, ss.540–547.

Taner, Y. ve Gökler, B. (2004), "Çocuk İstismarı Ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri", *Hacettepe Tıp Dergisi*, c.35, S.2, ss.82-86.

Tercan, M. (1995), "Çocuğun Ana-Babası Tarafından Fiziksel İstismarı ve İhmali", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tertemiz, N. (2001), *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007), "Çocuk istismarı ve ihmali"*, Dicle Tıp Dergisi*, c.34, S.1, ss.70-74

Trickett, P.K; Mennen, F.E; Kim, K; Sang, J. (2009), "Emotional abuse in a sample of multiply maltreated, urban young adolescents: Issues of definition and identification", *Child Abuse and Neglect,* c.33, ss.27–35.

Topbaş, M. (2004), " İnsanlığın Büyük Ayıbı; Çocuk İstismarı", *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, c.3, ss.76-80.

Tosuntaş-Karakuş, F. (2006), "Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uysal, A. (1998), "Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerini Tanımlamada

Hemşire ve Ebelerin Bilgi Düzeyinin Saptanması", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uzun, Ş. (2002), "Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Kendilik İmgesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, F. (2008), "Ailede çocuk istismarı ve ihmali", *T.S.A. Dergisi*, S.1, ss.9-18.

Vardar, B. (1994), "The Validity and Reliability of The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescents", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Veloz, Y. C. (2005), "Play Behaviors And Social Skills Among Maltreated Foster Children", Fordham University, Newyork.

Walker, E.A; Keegan, D; Gardner, G; Sullivan, M; Bernstein, D. ve Katon, W.J. (1997), "Psychosocial factors in fibromyalgia compared with rheumatoid arthritis II. sexual pysical, and emotional abuse and neglect", *Psyhosomatic Medicine,* c.59, ss.572-577.

Wekerle, C; Miller, A. L. Wolfe, D. A; Spindel, C. B. (2006), *Childhood Maltreatment*, USA: Hogrefe & Huber Publishers.

Wolfe, D.A; Scott, K; Wekerle, C; Pittman, A. (2001), "Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence", *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, c.40, ss. 282-289.

Yalçın, S. (2007), "Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar ile Uyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşar, F. (2009), "İlköğretime Devam Eden Öğrencilerin Anne-Çocuk İlişkisini Kabul ve Reddedici Algılama Düzeyinin Annenin Evlilik Doyumu ve Evlilik Uyumu Düzeyiyle İlişkisi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yaşarsoy, E. (2006), "Duygusal Zekâ Gelişim Programının Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Davranış Problemleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yavuzer, H. (1998), *Çocuk Psikolojisi*, (18.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (1999), *Çocuk ve Suç*, (9.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2000), *Anne-baba ve Çocuk*, (13.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004), *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* (1.Basım), Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2006), "Validity, Reability and Partial Norm Study of the Turkish Teacher's Acceptance-Rejection/Control Questionnaire Child Short Form", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım- Ekmekçi, A. (2008), "Congruence of Parent and Child Perceptions of Parental Acceptance-Rejection", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız-Arabacı, S. (2007), "İlköğretim II. Kademe Çocuklara Yönelik İstismarın ve İhmalin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi", *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yılmaz-Irmak, T. (2008), "Çocuk İstismarı ve İhmalinin Yaygınlığı ve Dayanıklılıkla İlişkili Faktörler", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, G; İşiten, N; Ertan, Ü; Öner, A. (2003), "Bir Çocuk İstismarı Vakası", *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi,* c.46, S.4, ss.295-298.

Yoshima, M. ve Sorenson, S.B. (1994), "Physical, sexual, and emotional abuse by male intimates: Experiences of women in Japan", *Violence Vict,* c.9, S.1, ss.63-77.

Yörükoğlu, A. (1989a), *Gençlik Çağı,* (6.Baskı), İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Yörükoğlu, A. (1989b), *Çocuk Ruh Sağlığı,* (15.Baskı), İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Zara- Page, A. (2004), "Cinsel İstismara Bağlı Travma: Psikolojik Tedavi Süreci ve İlkeleri", *Türk Psikoloji Yazıları,* c.7, S.14, ss.15-22.

Zoroğlu, S.S; Tüzün, Ü; Öztürk, M; Şar, V. (2000), "Çocuk ve Ergenlerde Dissosiyatif Bozukluk: 36 Olgunun Gözden Geçirilmesi", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, c.1, S.4, cc.197-206.

Zoroğlu, S.S; Tüzün, Ü; Şar, V; Öztürk, M; Kora, M. ve Alyanak B. (2001), "Çocukluk Dönemi İstismarı ve İhmalinin Olası Sonuçları", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, c.2, S.2, cc.69-78.

http://www.shcek.gov.tr. (2009), [12.06.2009].

EK 1-KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Uygulanan bu kişisel bilgi formu, bireyleri tek tek değerlendirmek için değil, genel bir değerlendirme amacı taşımaktadır. Vereceğiniz yanıtlar gizli kalacaktır. Formun sonuçları bir araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle soruları atlamadan yanıtlamanız rica olunur.
Katılımınız için teşekkürler

Sinem ŞİMŞEK

1.Yaşınız:……

2. Cinsiyetiniz: ( ) Kız **( )** Erkek

3.Sınfınız: ( ) 9 ( )10 ( )11 ( )12

4. Anne Babanızın öğrenim durumu (En son bitirdikleri örgenim kurumuna göre işaretleyiniz)

	Anne	**Baba**
Okur - yazar değil	( )	( )
Okur - yazar	( )	( )
İlkokul mezunu	( )	( )
Ortaokul mezunu	( )	( )
Lise mezunu	( )	( )
Üniversite–Yüksekokul mezunu	( )	( )
Yüksek Lisans-Doktora mezunu	( )	( )

EK 2-ANNE-GENÇ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ (AGİÖ)

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
1.Aileye yardım için beni erken yaşta zorlar/zorlardı.				
2.Sevdiğim şeyleri yapmamı engelleyerek, beni cezalandırır/cezalandırırdı.				
3.Aile içinde uyulması gerekli birçok konuda fikir birliği gösterir/gösterirdi.				
4.Benim kendime ait sırlarım olmasına tahammül edemez/edemezdi.				
5.Açık davranmam ve duygularımı özgürce ifade etmem için beni teşvik eder/ederdi.				
6.Sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit eder/ederdi.				
7.Öfkeli olduğu anda lafa karıştığım, yaramazlık yaptığım zaman beni tokatlar/tokatlardı.				
8.Sorunların çözümünde düşüncelerime önem vermez/vermezdi.				
9.Fiziki özelliklerimle ilgili çirkin isimler takar/takardı.				
10.Kendi arkadaşlarına gösteriş yapmak için benim başarılarımdan bahseder/bahsederdi.				
11.Arkadaşlarımla beraber olmamı, eğlenmemi engeller/engellerdi.				
12.Beni suça yöneltici davranışlarda bulunur/bulunurdu.				
13.Kardeşlerimin benimle alay etmesine göz yumar/yumardı.				
14.Bana çocukmuşum gibi davranır/davranırdı.				
15.Aile kararlarında fikrimi sormaz/sormazdı.				
16.Kardeşlerimin beni dövmesine göz yumar/yumardı.				
17.Bana saygı gösterir/gösterirdi.				
18.Aile dışında kimselerle beraber olmamı istemez/istemezdi.				
19.Bana karşı bazen yumuşak, bazen çok sert davranır/davranırdı.				
20.Geleceğimle ilgili gerçekçi olmayan beklentiler içinde/içindeydi.				
21.Başarılarımın Karşısında sevinmez, memnun olmaz/olmazdı				
22.Bütün boş vakitlerimi onunla geçirmemi ister7isterdi.				
23.Sevgisi ile tehdit ederek beni cezalandırır/cezalandırırdı.				
24.Yemek, yiyecek ve giyecek ihtiyacının dışında diğer ihtiyaçlarımı karşılamaz/karşılamazdı.				
25.Başarısızlıklarımda bana kardeş ve /veya arkadaşlarımı örnek göstererek eleştiri/eleştirirdi.				
26.Beni sevdiğini söylemez/söylemezdi.				
27.Onun koyduğu kuralları çiğnediğim zaman nankör olduğumu söyler/söylerdi.				
28.Benim için bir sürü kural ve düzen koyar/koyardı.				
29.Benim çevresinde olmamdan hoşlanmaz/hoşlanmazdı.				
30.Çeşitli konularda ne düşündüğümü sorar, fikirlerime saygı duyar/duyardı.				
31.Hak ettiğim ödüllerden beni mahrum eder/ederdi.				
32.beni yanından uzaklaştırı; Babaanneme, anneanneme vb. akrabalara yollar/yollardı.				
33.Kendi yapacağı en kolay işleri bile(televizyonun sesini kısmak gibi) benim yapmamı ister/isterdi.				
34.Yaptıklarımla davranışlarımla, benimle ilgilenmez/ilgilenmezdi.				
35.Diğer kardeşlerimi kayırır/kayırırdı.				
36.Benden yapabileceğimin ötesinde beklentileri var/vardı.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
37.Kabahat işlediğimde bunların onları hasta ettiğini, hatta bu yüzden onu öldürebileceğimi söyler/söylerdi.				
38.Çevreme, arkadaşlarıma karşı saldırgan davranışlarımı ödüllendirir/ödüllendirirdi.				
39.Kardeşim doğduktan sonra ben yokmuşum gibi davranmaya başladı/başlamıştı.				
40.Çabuk büyüyüp kendi başımın çaresine bakmam gerektiğini söyler durur/dururdu.				
41.Başka çocuklardan daha başarılı olmam için ısrar eder/ederdi.				
42.İstediğini yapmadığım zaman beni sevmediğini söyler/söylerdi.				
43.Duygularımı ona açıkça ifade edebilirim/edebilirdim.				
44.Sorunlarıma önem vermez ve benimle konuşmaz/konuşmazdı.				
45.Aile içi konuşmalara katılmamı istemez, engeller/egelerdi.				
46.Tüm ikazlara rağmen aynı hatayı yaptığım zaman son çare olarak beni döver/döverdi.				
47.Beni haksız yere cezalandırır/cezalandırırdı.				
48.Beslenme, uyku ve ders çalışma düzenime dikkat eder/ederdi.				
49.Bana çirkin kötü adlar takar/takardı.				
50.Aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yana/yanaydı.				
51.Maddi olanaklarımız yeterli olduğu halde beni yetersiz ve dengesiz besler/beslerdi.				
52.Kız/erkek olduğum için benden beklentisi farklı/farklıydı.				
53.kardeşler arasında kıyaslama yaparak aile içinde rekabet ortamı yaratır/yaratırdı.				
54.Kız/erkek olduğum için bana farklı davranır/davranırdı.				
55.Yaşıtlarım kadar başarılı olmadığımı söyler, beni onlarla kıyaslar/kıyaslardı.				
56.İsteklerinin anında yapılmasını ister/isterdi.				
57.Dünyada yalnız olduğumu hissettirir/hissettirirdi.				
58.Flört ilişkilerim için beni cezalandırır/cezalandırırdı.				
59.Benimle konuşmaz/konuşmazdı.				
60.Küçükken evde veya sokakta beni yalnız bırakırdı.				
61.Beni dövmekle veya öldürmekle tehdit eder/ederdi.				
62.(Anne/Baba)kavgalarında taraf tutmaya zorlar/zorlardı.				
63.Benim kendisi için bir engel olduğumu hissettirir/hissettirirdi.				
64.Beni umursamadığını düşünürüm/düşünürdüm.				
65.Ona herhangi bir konuda ihtiyacım olduğunda yardım etmeyi kabul etmez/etmezdi.				
66.Ben yokmuşum gibi davranır/davranırdı.				
67.Fikirlerime değer vermez/vermezdi.				
68.Beni kucaklayıp öpmez/öpmezdi.				
69.Yaşımdan büyük sorumluluklar yüklenmemi ister/isterdi.				
70.Sevgi gösterilerinde bulunduğumda beni tersler, ret eder/reddederdi.				
71.Okul faaliyet ve gezilerine katılmamı engeller/engellerdi.				
72.Sevdiğim ve istediğim şeyleri bana bir şey yaptırmak için pazarlık konusu yapar/yapardı.				
73.Ne yaparsam yapayım onu memnun edemem/edemezdim.				
74.Terbiye etmek amacıyla beni iz bırakmadan döver/döverdi.				
75.”Sen ne işe yararsın” diyerek beni aşağılar/aşağılardı.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
76.Beni ceza olarak bir odaya, tuvalete, bodruma kapatır/kapatırdı.				
77.Benimle sıcak bir ses tonuyla konuşur/konuşurdu.				
78.Beni sevmediğini düşünürüm/düşünürdüm.				
79.Kendimi evde gereksiz ve fazlalık gibi hissetmeme neden olu/olurdu.				
80.Ailedeki kavgaların sebebinin "ben "olduğumu söyler/söylerdi.				
81.Arkadaşlarımın veya başkalarının yanında beni mahcup eder/ederdi.				
82.Yanlış bir davranış yaptığımda kendimi suçlu hissetmeme neden olur/olurdu.				
83.Terbiye etmek amacıyla beni şiddetli bir şekilde döver/döverdi.				
84.Kendi kendini idare eden ve kendi karalarını veren biri olmamı engeller/engellerdi.				
85.Beni evde hizmetçi gibi kullanır/kullanırdı.				
86.Benim hakkımda kötü, utandırıcı sözler söyler/söylerdi.				
87.Beni gerçekten dinlemez/dinlemezdi				
88.Önemli bir kabahat işlediğimde bir yerimi morartacak şiddetle döver/döverdi.				
89.Ona yardım etmediğim zaman sinirlenir/sinirlenirdi.				
90.İhtiyacım olan şeyleri almayı unutur/unuturdu.				
91.Başarılarımı küçümser/küçümserdi.				
92.Benim gözümün önünde kavga eder/ederdi.				
93.Ondan tepki almam için saldırgan davranışlar göstermem gerekir/gerekirdi.				
94.Söz dinlemediğim zaman beni yalnız bırakmakla tehdit eder/ederdi.				
95.Okul başarılarıma ilgi göstermez/göstermezdi.				
96.Beceriksizliğim nedeni ile beni tehdit eder/ederdi.				
97.Evde kimin patron olduğunu hissettirir/hissettirirdi.				
98.Benim sosyal faaliyetlere katılmamı istemez/istemezdi.				
99.Cinsellikle ilgili soru sormam çok kızar/kızardı.				
100.İstediği bir şeyi yapamadığımda benim için her şeyi yaptığını hayatını bana feda ettiğini söyler/söylerdi.				

EK 3-BABA-GENÇ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
1.Evde değer verilen biri olduğunu hissettirir/hissettirirdi.				
2.Aileye yardım için beni erken yaşta çalışmaya zorlar/zorlardı.				
3. Sevdiğim şeyleri yapmamı engelleyerek, beni cezalandırır/cezalandırırdı.				
4.Büyüdüğümü kabullenmez/kabullenmezdi.				
5. Benim kendime ait sırlarım olmasına tahammül edemez/edemezdi.				
6.Açık davranmam ve duygularımı özgürce ifade etmem için beni teşvik eder/ederdi.				
7.Sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit eder/ederdi.				
8.Öfkeli olduğu anda lafa karıştığım, yaramazlık yaptığım zaman beni tokatlar/tokatlardı.				
9.Sorunların çözümünde düşüncelerime önem vermez/vermezdi.				
10.Fiziki özelliklerimle ilgili çirkin isimler takar/takardı.				
11.Kendi arkadaşlarına gösteriş yapmak için benim başarılarımdan bahseder/bahsederdi.				
12.Arkadaşlarımla beraber olmamı, eğlenmemi engeller/engellerdi.				
13.Beni suça yöneltici davranışlarda bulunur/bulunurdu.				
14.Kardeşlerimin benimle alay etmesine göz yumar/yumardı.				
15.Bana çocukmuşum gibi davranır/davranırdı.				
16.Aile kararlarında fikrimi sormaz/sormazdı.				
17.Kardeşlerimin beni dövmesine göz yumar/yumardı.				
18.Bana saygı gösterir/gösterirdi.				
19.Aile dışında kimselerle beraber olmamı istemez/istemezdi.				
20.Bana karşı bazen yumuşak, bazen çok sert davranır/davranırdı.				
21.Geleceğimle ilgili gerçekçi olmayan beklentiler içinde/içindeydi.				
22.Başarılarımın Karşısında sevinmez, memnun olmaz/olmazdı				
23.Sevgisi ile tehdit ederek beni cezalandırır/cezalandırırdı.				
24.Yemek, yiyecek ve giyecek ihtiyacının dışında diğer ihtiyaçlarımı karşılamaz/karşılamazdı.				
25.Başarısızlıklarımda bana kardeş ve /veya arkadaşlarımı örnek göstererek eleştiri/eleştirirdi.				
26.Beni sevdiğini söylemez/söylemezdi.				
27.Onun koyduğu kuralları çiğnediğim zaman nankör olduğumu söyler/söylerdi.				
28.Benim için bir sürü kural ve düzen koyar/koyardı.				
29.Benim çevresinde olmamdan hoşlanmaz/hoşlanmazdı.				
30.Çeşitli konularda ne düşündüğümü sorar, fikirlerime saygı duyar/duyardı.				
31.Hak ettiğim ödüllerden beni mahrum eder/ederdi.				
32.beni yanından uzaklaştırır; Babaanneme, anneanneme vb. akrabalara yollar/yollardı.				
33.Kendi yapacağı en kolay işleri bile(televizyonun sesini kısmak gibi) benim yapmamı ister/isterdi.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
34.Yaptıklarımla davranışlarımla, benimle ilgilenmez/ilgilenmezdi.				
35.Diğer kardeşlerimi kayırır/kayırırdı.				
36.Benden yapabileceğimin ötesinde beklentileri var/vardı.				
37.Kabahat işlediğimde bunların onları hasta ettiğini, hatta bu yüzden onu öldürebileceğimi söyler/söylerdi.				
38.Çevreme, arkadaşlarıma karşı saldırgan davranışlarımı ödüllendirir/ödüllendirirdi.				
39.Kardeşim doğduktan sonra ben yokmuşum gibi davranmaya başladı/başlamıştı.				
40.Çabuk büyüyüp kendi başımın çaresine bakmam gerektiğini söyler durur/dururdu.				
41.Başka çocuklardan daha başarılı olmam için ısrar eder/ederdi.				
42.İstediğini yapmadığım zaman beni sevmediğini söyler/söylerdi.				
43.Sorunlarıma önem vermez ve benimle konuşmaz/konuşmazdı.				
44.Aile içi konuşmalara katılmamı istemez, engeller/egelerdi.				
45.Tüm ikazlara rağmen aynı hatayı yaptığım zaman son çare olarak beni döver/döverdi.				
46.Beni haksız yere cezalandırır/cezalandırırdı.				
47.Bana çirkin kötü adlar takar/takardı.				
48.Aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yana/yanaydı.				
49.Maddi olanaklarımız yeterli olduğu halde beni yetersiz ve dengesiz besler/beslerdi.				
50.Kız/erkek olduğum için benden beklentisi farklı/farklıydı.				
51.kardeşler arasında kıyaslama yaparak aile içinde rekabet ortamı yaratır/yaratırdı.				
52.Kız/erkek olduğum için bana farklı davranır/davranırdı.				
53.Yaşıtlarım kadar başarılı olmadığımı söyler, beni onlarla kıyaslar/kıyaslardı.				
54.İsteklerinin anında yapılmasını ister/isterdi.				
55.Dünyada yalnız olduğumu hissettirir/hissettirirdi.				
56.Flört ilişkilerim için beni cezalandırır/cezalandırırdı.				
57.Benimle konuşmaz/konuşmazdı.				
58.Küçükken evde veya sokakta beni yalnız bırakırdı.				
59.Beni dövmekle veya öldürmekle tehdit eder/ederdi.				
60.(Anne/Baba)kavgalarında taraf tutmaya zorlar/zorlardı.				
61.Benim kendisi için bir engel olduğumu hissettirir/hissettirirdi.				
62.Beni umursamadığını düşünürüm/düşünürdüm.				
63.Ona herhangi bir konuda ihtiyacım olduğunda yardım etmeyi kabul etmez/etmezdi.				
64.Ben yokmuşum gibi davranır/davranırdı.				
65.Fikirlerime değer vermez/vermezdi.				
66.Beni kucaklayıp öpmez/öpmezdi.				
67.Yaşımdan büyük sorumluluklar yüklenmemi ister/isterdi.				
68.Sevgi gösterilerinde bulunduğumda beni tersler, ret eder/reddederdi.				
69.Okul faaliyet ve gezilerine katılmamı engeller/engellerdi.				
70.Sevdiğim ve istediğim şeyleri bana bir şey yaptırmak için pazarlık konusu yapar/yapardı.				

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen hiçbir zaman
71.Ne yaparsam yapayım onu memnun edemem/edemezdim.				
72.Terbiye etmek amacıyla beni iz bırakmadan döver/döverdi.				
73."Sen ne işe yararsın" diyerek beni aşağılar/aşağılardı.				
74.Beni ceza olarak bir odaya, tuvalete, bodruma kapatır/kapatırdı.				
75.Benimle sıcak bir ses tonuyla konuşur/konuşurdu.				
76.Beni sevmediğini düşünürüm/düşünürdüm.				
77.Kendimi evde gereksiz ve fazlalık gibi hissetmeme neden olu/olurdu.				
78.Ailedeki kavgaların sebebinin "ben "olduğumu söyler/söylerdi.				
79.Arkadaşlarımın veya başkalarının yanında beni mahcup eder/ederdi.				
80.Yanlış bir davranış yaptığımda kendimi suçlu hissetmeme neden olur/olurdu.				
81.Terbiye etmek amacıyla beni şiddetli bir şekilde döver/döverdi.				
82.Kendi kendini idare eden ve kendi karalarını veren biri olmamı engeller/engellerdi.				
83.Beni evde hizmetçi gibi kullanır/kullanırdı.				
84.Benim hakkımda kötü, utandırıcı sözler söyler/söylerdi.				
85.Beni gerçekten dinlemez/dinlemezdi				
86.Önemli bir kabahat işlediğimde bir yerimi morartacak şiddetle döver/döverdi.				
87.Yaptığım her iş için ondan izin almamı ister/isterdi.				
88.Ona yardım etmediğim zaman sinirlenir/sinirlenirdi.				
89.İhtiyacım olan şeyleri almayı unutur/unuturdu.				
90.Başarılarımı küçümser/küçümserdi.				
91.Benim gözümün önünde kavga eder/ederdi.				
92.Kardeşlerime bakmakla yükümlü tutar/tutardı.				
93.Ondan tepki almam için saldırgan davranışlar göstermem gerekir/gerekirdi.				
94.Söz dinlemediğim zaman beni yalnız bırakmakla tehdit eder/ederdi.				
95.Okul başarılarıma ilgi göstermez/göstermezdi.				
96.Beceriksizliğim nedeni ile beni tehdit eder/ederdi.				
97.Evde kimin patron olduğunu hissettirir/hissettirirdi.				
98.Benim sosyal faaliyetlere katılmamı istemez/istemezdi.				
99.Cinsellikle ilgili soru sormam çok kızar/kızardı.				
100.İstediği bir şeyi yapamadığımda benim için her şeyi yaptığını hayatını bana feda ettiğini söyler/söylerdi.				

EK 4-ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ	Hemen hemen her zaman	Bazen doğru	Nadiren	Hiçbir zaman doğru değil
1.Öğretmenim/Öğretmenlerim bana karşı nazik ve yumuşak davranırlar.				
2.Öğretmenim/Öğretmenlerim aşırı ödev verirler, gece yarısına kadar bitmez				
3.Sınıfça oy birliği ile karar alabiliriz.				
4.Öğretmenim/Öğretmenlerim sık sık dışarı çıkarlar.				
5.Öğretmenim/Öğretmenlerim ceza olarak ödev verirler.				
6.Öğretmenim/Öğretmenlerim başarısız olduğumda bana arkadaşlarımı örnek gösterirler.				
7.Öğretmenim/Öğretmenlerim beni hak ettiğim ödüllerden mahrum ederler				
8.Öğretmenim/Öğretmenlerim beni haksız yere cezalandırırlar.				
9.Öğretmenim/Öğretmenlerim sınıfta benimle alay ederler.				
10.Öğretmenim/Öğretmenlerim ben yokmuşum gibi davranırlar.				
11.Öğretmenim/Öğretmenlerim doğru cevabı vermezsem beni sınıfta utandırırlar.				
12.Öğretmenim/Öğretmenlerim yaramazlık yapan öğrenciyi sınıftan çıkarırlar.				
13.Öğretmenim/Öğretmenlerim sınıfta bir ödev verip bizi kendi halimize bırakırlar.				
14.Öğretmenim/Öğretmenlerim bana ters davranırlar.				
15.Öğretmenim/Öğretmenlerim bir şeyi başardığım zaman guru duymamı sağlarlar.				
16.Öğretmenim/Öğretmenlerim çabuk kızarlar.				
17.Öğretmenim/Öğretmenlerim bana istenildiğimi hissettirirler.				
18.Öğretmenim/Öğretmenlerim bize yardımcı olabilmek için olağanüstü gayret sarf ederler.				
19.Öğretmenim/Öğretmenlerim disiplini sağlamak için bizi tehdit ederler.				
20.Öğretmenim/Öğretmenlerim sınıfta çalışkan tembel ayrımı yaparlar.				
21.Öğretmenim/Öğretmenlerim ben konuştuğumda saygıyla dinlerler.				
22.Öğretmenim/Öğretmenlerim öfkelendiklerinde bana bir şeyler fırlatırlar (tebeşir, kalem, kitap gibi).				
23.Öğretmenim/Öğretmenlerim başarısız olsak bile bize iyi not veriler.				
24.Öğretmenim/Öğretmenlerim bize uygun durumda sorumluluk verirler.				
25.Öğretmenim/Öğretmenlerim hakkımda güzel şeyler söylerler.				
26.Öğretmenim/Öğretmenlerim diğer arkadaşlarımın beni dövmelerine göz yumarlar.				
27.Öğretmenim/Öğretmenlerim aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yanadırlar.				
28.Öğretmenim/Öğretmenlerim beni beceriksizliğim nedeniyle sık sık tenkit ederler.				
29.Öğretmenim/Öğretmenlerim onları rahatsız etmediğim sürece beni yok sayarlar.				
30.Öğretmenim/Öğretmenlerim onlara açılmamı sağlarlar.				
31.Öğretmenim/ Öğretmenlerim beni gerçekten sevmezler.				
32.Öğretmenim/Öğretmenlerim benimle sınıfta sıcak ve sevecen konuşurlar.				
33.Öğretmenim/Öğretmenlerim benimle içtenlikle ilgilenirler.				
34.Öğretmenim/Öğretmenlerim bana kırıcı şeyler söylerler.				

	Hemen hemen her zaman doğru	Bazen doğru	Nadiren doğru	Hiçbir zaman doğru değil
35.Öğretmenim/Öğretmenlerim yardım istediğimde duymazlıktan gelirler.				
36.Öğretmenim/Öğretmenlerim bir sıkıntım olduğunda bana anlayışsız davranırlar.				
37.Öğretmenim/Öğretmenlerim beni kırmak için ellerinden geleni yaparlar.				
38.Öğretmenim/Öğretmenlerim üzüldüğüm veya endişeli olduğum zaman bana yardım etmeye çalışırlar.				
39.Öğretmenim/Öğretmenlerim beni ilgi ile dinler, konuşmam için beni cesaretlendirirler.				
40.Öğretmenim/Öğretmenlerim istenmediğimi belli ederler.				
41.Öğretmenim/Öğretmenlerim yaptığım şeylere ilgi gösterirler.				
42.Öğretmenim/Öğretmenlerim benim için bir sürü kural ve düzen koyarlar.				
43.Öğretmenim/Öğretmenlerim sınıf tartışma faaliyetlerine katılmamıza önem verirler.				
44.Öğretmenim/Öğretmenlerim uygunsuz davranışlarımı hoş karşılarlar.				
45.Öğretmenim/Öğretmenlerim diğer arkadaşlarım kadar başarılı olmadığımı söylerler, beni onlarla kıyaslarlar.				
46.Öğretmenim/Öğretmenlerim beni dövmekle tehdit ederler.				
47.Öğretmenim/Öğretmenlerim sınıftaki tartışmalarda tarafsız kalmazlar.				
48.Öğretmenim/Öğretmenlerim fikirlerime değer vermezler.				
49.Öğretmenim/Öğretmenlerim çok hoş görülüdürler.				
50.Öğretmenim/Öğretmenlerim bize güvenmezler.				
51.Öğretmenim/Öğretmenlerim bizi bir şeyden dolayı kınayıp kınamamaları o günkü ruh hallerine bağlıdır.				
52.Öğretmenim/Öğretmenlerim bizi küçümseyerek konuşurlar.				
53.Öğretmenim/Öğretmenlerim benim çevrelerinde olmama tahammül edemezler.				
54.Öğretmenim/Öğretmenlerim dersle daha fazla ilgilenmem için beni döverler.				
55.Öğretmenim/Öğretmenlerim hepimizi islimimizle tanırlar.				
56.Öğretmenim/Öğretmenlerim beni sınıfta bir baş belası gibi görürler.				
57.Öğretmenim/Öğretmenlerim bazı arkadaşlarımıza sınıf dışında kendi özel işlerini yaptırırlar.				
58.Öğretmenim/Öğretmenlerim bazı çocuklara istemedikleri tarzda dokunarak onlara ilgi gösterirler.				
59.Öğretmenim/Öğretmenlerim değişik nedenlerle çeşitli cezalar uygularlar (cetvelle ele vurmak, saç çekmek, başa vurmak, tokat atmak gibi).				
60.Öğretmenim/Öğretmenlerim nasıl davranacağım hakkında yaşıma uygun seçimler yapmama izin verirler.				

EK 5-CONNER'S ÖĞRETMEN DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ

Sayın…….Lisesi Öğretmeni;

Elinizdeki bu ölçek, Çukurova Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde yürütülmekte olan bir yüksek lisans çalışmasının bir parçasıdır. Söz Konusu öğrenciler hakkında hiçbir soruyu BOŞ BIRAKMADAN yanıtlamanız verdiğiniz yanıtların değerlendirilmeye alınması açısından önemlidir. Çalışma gizlilik prensibi ile yürütülmekte olup araştırmacı dışında kimse verdiğiniz yanıtları görmeyecektir.

Katılımınız için teşekkürler Sinem ŞİMŞEK

Öğrencinin Adı Soyadı:
Tarih……/……./2009
Yaşı:
Cinsiyeti:
Sınıfı:

	Hiçbir zaman 0	Nadiren 1	Sıklıkla 2	Her zaman 3
1.Kıpır kıpırdır yerinde duramaz.				
2.Zamansız ve uyumsuz sesler çıkarır.				
3.İstekleri hemen yerine getirilmelidir.				
4.Bilmiş tavırları vardır, bilgiçlik taslar.				
5.Aniden parlar, ne yapacağı belli olmaz.				
6.Eleştiriyi kaldıramaz.				
7.Dikkati dağınıktır.,uzun sürmez.				
8.Diğer çocukları rahtsız eder.				
9.Hayallere dalar.				
10.Somurtur, surat asar.				
11.Bir anı bir anını tutmaz. Duyguları çabuk değişir.				
12.Kavgacıdır.				
13.Büyüklerin sözünden çıkmaz.				
14.Hareketlidir. Dur otur bilmez.				
15.Heyecana kapılıp, düşünmeden hareket eder.				
16.Öğretmenin ilgisi hep üzerinde olsun ister.				
17.Göründüğü kadarıyla arkadaş grubuna alınmıyor.				
18.Göründüğü kadarıyla başka çocuklar tarafından kolaylıkla yönlendiriliyor.				
19.Oyun kurallarına uymaz.				
20.Göründüğü kadarıyla liderlik özelliğinden yoksundur.				
21.Başladığı işin sonunu getiremez.				
22.Olduğundan küçükmüş gibi davranır.				
23.Hatalarını kabul etmez, suçu başkalarının üzerine atar.				
24.Diğer öğrencilerle iyi geçinemez.				
25.Sınıf arkadaşlarıyla yardımlaşmaz.				
26.Zorluklardan hemen yılar.				
27.Öğretmenle işbirliğine girmez.				
28.Zor öğrenir.				

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı	: Sinem ŞİMŞEK
DoğumYeri ve Tarihi	: Tarsus- Mersin / 1980
Medeni Hali	: Evli
Adres	: Akdeniz Kız Teknik ve Meslek Lisesi Çamlıbel/Mersin
Telefon	: 0324 2370153
e-mail	: sinemtisoglu@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2004 – 2010	Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstistüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana
2003 – 2001	Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstistüsü,Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Adana
2001 – 1999	Lisans, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstistüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Malatya
1999 – 1995	Lise,Cumhuriyet Yabancı Dil Ağırlıklı Lise,Tarsus-Mersin
1995 – 1991	Ortaokul, Kasım Ekenler İlköğretim Okulu, Tarsus-Mersin
1991 – 1987	İlkokul, Şehit İshak İlköğretim Okulu, Tarsus-Mersin

İŞ DENEYİMİ

2006 -	Akdeniz Kız Teknik ve Kız Meslek Lisesi, Mersin Psikolojik Danışman
2006 - 2005	Şehit İlbey Gülbey İlköğretim Okulu, Adana Psikolojik Danışman
2005 – 2004	Akdeniz Bölge Komutanlığı İlköğretim Okulu, Mersin Psikolojik Danışman
2004 - 2003	Bozyazı Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mersin Psikolojik Danışman