T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

ERGENLERİN ANNE BABA VE ÖĞRETMENLERİNDEN ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMARIN ÖZ YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

Hayriye KOÇMARLAR
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2016

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

ERGENLERİN ANNE BABA VE ÖĞRETMENLERİNDEN ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMARIN ÖZ YETERLİKLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİNE İLİŞKİN BİR İNCELEME

Hayriye KOÇMARLAR
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ

İstanbul, 2016

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2016

ONAY

Hayriye KOÇMARLAR tarafından hazırlanan "Ergenlerin Anne Baba ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismarın Öz Yeterlikleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Bir İnceleme" konulu bu çalışma, 09.06.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	**Yrd. Doç.Dr.Müge AKBAĞ**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Prof.Dr. Alev ÖNDER**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç.Dr. Ahmet ŞİRİN**	.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Hayriye KOÇMARLAR
Doğum Yeri:	Kadıköy/İstanbul
Doğum Yılı:	1989

EĞİTİM

2013-2016	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
2007-2011	İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı
2003-2007	Maltepe Kadir Has Anadolu Lisesi
1995-2003	Zühtüpaşa İlköğretim Okulu

DENEYİM

2014-halen	İçerenköy Hasan Leyli Ortaokulu, Psikolojik Danışman
2011-2014	Pendik Namık Kemal İlkokulu, Psikolojik Danışman

İLETİŞİM

E-posta: hayriyekocmarlar@gmail.com

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ergenlerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olan anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir.

Araştırmamın her aşamasında değerli fikirleriyle beni yönlendiren, zorlandığım anlarda cesaretlendiren, yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Müge Akbağ'a içtenlikle teşekkür ederim.

Tezimin geliştirilmesine katkıda bulunan değerli jüri üyeleri Prof. Dr. Alev Önder ve Doç. Dr. Ahmet Şirin'e çok teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimi boyunca Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında uzmanlık yolunda ilerlerken bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Geliştirdikleri ölçekleri paylaşarak araştırmamı destekleyen Prof. Dr. Fatoş Erkman ve Yrd. Doç. Dr. Bülent Baki Telef'e teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama aşamasında, özverili bir şekilde çalışmaya katılan öğrencilere çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğime inanan, güveni ve sıcaklığıyla her zaman yanımda olan can dostum Selin Duran'a; değerli paylaşımlarıyla bana her konuda yardımcı olan biricik dostum Reyhan Ersezgin'e; güzel sözleriyle beni her zaman motive eden canım dostum Esra Taşçı'ya ve canım arkadaşım Deniz Hayır'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Sevgileri ve güvenleriyle beni her daim destekleyen, fikirlerime önem veren ve kararlarıma saygı duyan, kendimi geliştirmem için imkanlar sunan, büyük bir istek ve azimle eğitim hayatına devam etmemi sağlayan canım annem Aysel Koçmarlar'a ve canım babam Mümin Koçmarlar'a; dünyaya gelişiyle bana en büyük mutluluğu ve kardeş sevgisini yaşatan, diğer yarım, biricik kardeşim Sena Koçmarlar'a sonsuz teşekkür ederim. Çalışmamı canım aileme ithaf ediyorum.

Hayriye KOÇMARLAR

İstanbul, Haziran 2016

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ergenlerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın sosyal, duygusal, akademik öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisini incelemektir. Ayrıca, ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ve öz yeterlikleri, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne babanın eğitim durumu, anne babanın çalışma durumu ve birliktelik durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki beş devlet okulunda 6., 7. ve 8. sınıfa devam eden 323 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismarı belirlemek için "Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği" (Erkman ve Vardar, 1994); öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarı belirlemek için "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği" (Erkman ve Çakar, 1994); sosyal, duygusal, akademik ve genel öz yeterliklerini belirlemek için "Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği" (Telef ve Karaca, 2011) kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrenciler hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar ile akademik, duygusal, sosyal öz yeterlik; öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismar ile akademik ve sosyal öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik ve sosyal öz yeterliği; babalarından algıladıkları duygusal istismarın ise duygusal öz yeterliği anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ergenlerin anne baba ve öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismar cinsiyete göre; babalarından algıladıkları duygusal istismar babaların eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algıladığı belirlenmiştir. Ayrıca, babaları ortaokul mezunu olan ergenlerin, üniversite mezunu olanlara göre babalarından daha fazla duygusal istismar algıladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan duygusal istismar, öz yeterlik, erken ergenlik.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the predictive effect of perceived emotional abuse from parents and teachers and social, emotional, academic self-efficacy of adolescents. Besides, perceived emotional abuse from parents and teachers and perceived self-efficacy are examined in terms of gender, age, number of siblings, birth order, the education level of parents, work status and marital status.

The sample of study is composed of 323 middle school students attending 6th, 7th and 8th grades of five governmental school in Ataşehir, İstanbul in the academic year of 2014-2015. For determining the perceived emotional abuse of adolescents from parents and teachers, "The Perception of Psychological Maltreatment Inventory for Adolescents Mother and Father Form" (Erkman and Vardar, 1994) and "Perceived Teacher Behaviour Inventory" (Erkman and Çakar, 1994) were used. To define the perceived social, emotional, academic and general self-efficacy of adolescents, "The Self Efficacy Scale for Children" (Telef and Karaca, 2011) was used. Besides, to collect demographic data of students, "Personal Questionnaire Form" was applied. Independent Sample t-Test, One Way ANOVA, Pearson Correlation Coefficient and stepwise regression analysis were used to analyse the data. As a result of this research, it has been found out that there is a meaningful relationship between perceived emotional abuse from parents and academic, social and emotional self-efficacy; perceived emotional abuse from teachers and academic and social self-efficacy. Also, perceived emotional abuse from teachers has been determined to predict academic and social self-efficacy. Perceived emotional abuse from fathers has been determined to predict emotional self-efficacy. Adolescents' perceived emotional abuse from parents and teachers showed a significant differance based on gender and adolescents' perceived emotional abuse from fathers differ significantly in terms of the education level of fathers. It has been determined that male adolescents perceived more emotional abuse from parents and teachers than female adolescents. Besides, middle school educated fathers' children perceived more emotional abuse from fathers than university educated fathers' children.

Key Words: Perceived emotional abuse, self-efficacy, early adolescence.

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
KISALTMALAR VE SEMBOLLER ..... **xii**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 6
1.3. Önem 8
1.4. Sınırlılıklar 10
1.5. Sayıltılar 10
1.6. Tanımlar 10

BÖLÜM II: ALANYAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **12**
2.1. Çocuk İstismarı Kavramı 12
2.1.1. Çocuk İstismarının Risk Faktörleri 13
2.1.1.1. Çocuğa Yönelik Risk Faktörleri 13
2.1.1.2. Anne Babaya Yönelik Risk Faktörleri 13
2.1.1.3. Aileye Yönelik Risk Faktörleri 14
2.1.1.4. Çevreye Yönelik Risk Faktörleri 15
2.1.2. Çocuk İstismarının Türleri 15
2.1.2.1. Fiziksel İstismar 15
2.1.2.2. Cinsel İstismar 16
2.1.2.3. Duygusal İstismar 18
2.1.2.4. İhmal 21
2.1.3. Duygusal İstismarı Açıklamaya Yönelik Kuramlar 21
2.1.3.1. Psikiyatrik Model 21

2.1.3.2. Sosyolojik Model 22
2.1.3.3. Sosyal Psikolojik Model 23
2.1.3.4. Sosyal Öğrenme Modeli 23
2.1.3.5. Ekolojik Model 23
2.1.3.6. Ebeveyn Kabul Ret Kuramı 24
2.1.4. Duygusal İstismarın Sonuçları 27
2.1.5. Eğitim Ortamında Duygusal İstismar 28
2.2. Sosyal Bilişsel Kuram 29
2.2.1. Öz yeterlik 31
2.2.1.1. Öz yeterliğin Kaynakları 32
2.2.1.2. Öz yeterliğin Gelişimini Etkileyen Durumlar 33
2.2.1.3. Öz yeterliğin Etkileri 34
2.3. Duygusal İstismar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 35
2.3.1. Duygusal İstismar ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar 35
2.3.2. Duygusal İstismar ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar 38
2.4. Öz yeterlik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar 40
2.4.1. Öz yeterlik ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar 40
2.3.2. Öz yeterlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar 42

BÖLÜM III: YÖNTEM 45
3.1. Araştırma Modeli 45
3.2. Evren ve Örneklem 45
3.3. Veri Toplama Araçları 46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 46
3.3.2. Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği 47
3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği 48
3.3.4. Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği 49
3.4. Verilerin Toplanması 51
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 52

BÖLÜM IV: BULGULAR 54
4.1. Örneklem Grubunun Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri 54
4.2. Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine İlişkin Bulgular 59

BÖLÜM V: SONUÇ 76
5.1. Yargı ve Tartışma 76
5.2. Öneriler 90
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 90
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 91

KAYNAKLAR 93
EKLER 110
EK 1: Araştırma İzni 110
EK 2: Kişisel Bilgi Formu 112
EK 3: Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği 114
EK 4: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği 115
EK 5: Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği 116

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 54
Tablo 4.1.2. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 54
Tablo 4.1.3. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 55
Tablo 4.1.4. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 55
Tablo 4.1.5. Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 55
Tablo 4.1.6. Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 55
Tablo 4.1.7. Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 56
Tablo 4.1.8. Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 56
Tablo 4.1.9. Anne Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 56
Tablo 4.1.10. Baba Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri 57
Tablo 4.1.11. Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Özyeterlik Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri 57
Tablo 4.1.12. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri 57
Tablo 4.1.13. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri 58
Tablo 4.1.14. Öz yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri 58
Tablo 4.2.1. Anne Genç İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler 59
Tablo 4.2.2. Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutları ile Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler 60
Tablo 4.2.3. Öğretmen Davranışları Ölçeği ile Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiler 62
Tablo 4.2.4. Anne, Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Akademik Öz yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 62
Tablo 4.2.5. Anne, Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Sosyal Öz yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 63
Tablo 4.2.6. Anne, Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Duygusal Öz yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 63

Tablo 4.2.7. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 63

Tablo 4.2.8. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 64

Tablo 4.2.9. Öğretmen Davranışları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 64

Tablo 4.2.10. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 65

Tablo 4.2.11. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 65

Tablo 4.2.12. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 66

Tablo 4.2.13. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 66

Tablo 4.2.14. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 67

Tablo 4.2.15. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 67

Tablo 4.2.16. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 68

Tablo 4.2.17. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 68

Tablo 4.2.18. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 68

Tablo 4.2.19. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 69

Tablo 4.2.20. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları 70

Tablo 4.2.21. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 70

Tablo 4.2.22. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları 71

Tablo 4.2.23. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... 71

Tablo 4.2.24. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 71

Tablo 4.2.25. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 72

Tablo 4.2.26. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 72

Tablo 4.2.27. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... 73

Tablo 4.2.28. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 73

Tablo 4.2.29. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 74

Tablo 4.2.30. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... 74

Tablo 4.2.31. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları..... 74

KISALTMA VE SEMBOLLER

ABGİÖ: Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği

ÖDAÖ: Öğretmen Davranışları Ölçeği

ÖYÖ: Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Çocuk, aile ortamında ilk sosyal deneyimlerini edinir. Çocuğun ilk yaşantılarında anne babanın davranışları büyük önem taşır. Ebeveyn tutumları, çocuğun hem kişilik hem de sosyal gelişiminde etkili olmaktadır (Yavuzer, 2007). Ergenlik döneminde ise, ergenin sorunlarını çözebilmesi ve bu dönemi sağlıklı bir biçimde geçirmesi anne babası ile ilişkisine bağlıdır. Sevgi ve güven duygusuyla, başarılı bir disiplinle yetiştirilen çocuk, mutlu bir ergenliğe adım atacaktır (Yavuzer, 2001). Pek çok çocuk için insan hayatının mutlu ve neşeli bir dönemi olması gereken çocukluk, katlanılması son derece güç şartlarda geçmektedir (Oktay, 2007). Çocuklar kendisine bakan kişi tarafından zarar verici davranışlara maruz kalabilmektedir. Çocuğun fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen, toplumun kültürel değerleri dışında kalan ve uzmanlarca istismar olarak kabul edilen davranışlar çocuk istismarı olarak tanımlanmaktadır. En önemli kriteri de çocukta iz bırakan, onu etkileyen bir davranış olmasıdır (Polat, 1997). Tüm dünyada çocuğa yönelik kötü eylemlerle ilgili bilgi birikimi ve istatiksel çalışmalar arttıkça bu konunun alt gruplar halinde ele alınması gereksinimi ortaya çıkmıştır. Çocuk istismarı fiziksel, cinsel ve duygusal olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Turla, 2002).

Fiziksel istismar, çocuğa yönelik olarak yapılan, sağlığını olumsuz etkileyen, kazara olmayan ve kırıkların, yanıkların, çürüklerin, kesiklerin ortaya çıkmasına yol açan istismardır. Tanımlanması ve belirlenmesi en kolay olan istismar türüdür (Polat, 1997). Çocuk cinsel istismarı, bir çocuk ile ondan yaşça daha büyük bir kimse arasında geçen cinsel içerikli temas ve etkileşimler olarak tanımlanabilir (Topçu, 1997). Duygusal istismar ise, etkileri ve sonuçları itibariyle gözlenmesi, incelenmesi ve irdelenmesi en güç olan istismar türüdür.

Duygusal istismar, çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalması veya ihtiyaç duydukları sevgi, ilgi ve bakımdan yoksun bırakılarak psikolojik hasara uğratılmasıdır (Polat, 1997). Çocuğun duygusal,

sosyal ve kişilik gelişimini engelleyen, onu duygusal boyutta etkileyen her türlü davranış, duygusal istismar olarak ele alınmaktadır (Becer, 2004).

Duygusal istismara neden olan çeşitli ebeveyn davranışları bulunmaktadır. Bu davranışları aşağıda verildiği gibi sıralamak mümkündür.

Reddetme (Rejection): Ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaması, onu kabul etmemesi, o yokmuş gibi davranması, evdeki her hatadan onu sorumlu tutması, fiziksel temastan kaçınarak yakınlığını belli etmemesidir.

Tek başına bırakmak (Isolating): Ebeveynin çocuğun sosyal gelişimini engellemesi, kendinden uzak tutması, çocuğu toplumsal ilişkilere dahil etmemesi, çocuğu yalnız olduğuna inandırmasıdır.

Yıldırma (Terrorizing): Ebeveynin sözel veya fiziksel olarak çocuğu korkutması, gözdağı vererek korku dolu bir ortamda yaşamasına neden olmasıdır.

Suça yöneltme (Corrupting): Ebeveyn tarafından antisosyal davranışların özendirilmesi, ebeveynin bu davranışları sergileyerek çocuğa örnek olması ya da bu şekilde davranmaya yöneltmesidir.

Duygusal tepki vermeyi reddetme (Denying emotional responsiveness): Ebeveynin çocuğun duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyen davranışlar göstermesidir.

Aşağılama (Degrading): Ebeveynin çocuğu küçük düşürecek ve onurunu zedeleyecek davranışlarda bulunması, takma isimlerle çağırarak yetersizlik hissetmesine neden olmasıdır.

Kendi çıkarına kullanma (Exploiting): Ebeveynin kendi yararına olan durumları gerçekleştirebilmek için çocuğu kullanmasıdır. Özellikle, evliliği sürdürebilmek için çocuğun evlilik güvencesi olarak kullanılması şeklinde görülür.

Vaktinden önce yetişkin rolü verme (Adultifying): Ebeveynin çocukla ilgili gerçekçi olmayan beklentilere sahip olması, çocuğun yapamayacağı işleri başarması için zorlaması, yaşına ve gelişimine uygun olmayan sorumlulukları vermesidir (Polat, 1997).

Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar; şiddetli ret, gizli ret, gerçek dışı beklentiler, aşağılama şeklinde sınıflandırılabilir. Şiddetli ret; ciddi psikolojik ve fiziksel reddetme, korkutma, tehdit etme ve izole etme şeklinde istismar edici ebeveyn davranışlarını ifade etmektedir. Gizli ret; gizli psikolojik reddetme, duygusal tepki vermeme, başkalarının düşüncelerini, duygularını ve ihtiyaçlarını kabul etmemeyi

içermektedir. Gerçek dışı beklentiler; yetişkinlerin çocuğun kapasitesinin üzerinde ya da altında beklentiler geliştirmesi, çocuğa yetişkin rolü vermesi, kendi çıkarı için kullanması ve çocuğu akranları ile kıyaslamasını içermektedir. Aşağılama; fiziksel ve psikolojik aşağılama, çocuğun değerini düşürme, çocuğu savunmasız bırakan ve utanmasına yol açan fiziksel ceza verme, çocuğun başarısını küçültme ve aşırı eleştirme şeklinde tanımlanabilir (Vardar, 1994). Çocuğun bu gibi davranışlara maruz kalması benliğinde örseleyici etkiler meydana getirebilmektedir (Hergüner, 2011).

Çocuğun yaşı ve içinde bulunduğu gelişim dönemi, duygusal istismarın çocukta meydana getireceği sonuçların farklılaşmasına yol açabilmektedir. Çocukta meydana gelen zarar depresyon, kaygı, içe dönüklük ve saldırganlık şeklinde olabilmektedir (Yavuzer, 2003). Fiziksel ceza, yoksun bırakma ve tehdit, genellikle ergenlerin saldırgan olmalarına, suç işlemeye eğilim göstermelerine ve düşmanca duygular yaşamalarına yol açmaktadır. Bu tür tutumlar, ergenlerin duygusal, toplumsal ve bilişsel açıdan olgunlaşmalarını engellemektedir (Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2007). Duygusal istismara maruz kalan çocuklarda öğrenme güçlüğü, konuşmada gecikme, düşük öz saygı ve benlik kavramlarının zayıf olması gibi durumlara rastlanmaktadır. (Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan, 2002). Duygusal istismara maruz kalan ergenlerde kendilerini olumsuz olarak algılama, bağımlı bir kişilik geliştirme, huzursuz, gergin ve kaygılı olma, aileden uzaklaşma, uyumsuzca ve saldırgan tepkiler gösterme, içe dönme, değersizlik duyguları geliştirme gibi belirtiler gözlenmektedir (Kulaksızoğlu, 2014).

Çocukların içinde yaşadıkları aile, çocuğun hem kişilik gelişimini hem de toplumsal davranışı etkilemektedir. Anne babalar, çocuklarının başarıları değil de hataları ve başarısızlıkları üzerinde yoğunlaştıkları zaman çocuklar da iyi yönlerinden ziyade eksik yönlerine dikkat etmekte ve hiçbir zaman anne babalarının övgüsünü ve kabulünü kazanacak kadar bir şeyi iyi yapamayacakları sonucuna varabilmektedir (Gander & Garnier, 2010).

Aile sosyalleşmedeki en önemli faktör olmakla birlikte diğer önemli bir faktör de okuldur. Gençler için okul, öğretmenlerle yeni ve değişik ilişkiler kurulan toplumsal bir ortamdır. Ortaokuldan itibaren gençlerle öğretmenler arasında etkin bir iletişim oluşmaktadır (Yörükoğlu, 1989). Okullarda duygusal istismarın bulunması öğrencilerin kendilerini, başkalarını algılamada ve yaşam amaçlarını belirlemede bakış açılarını etkilemektedir.

Duygusal istismar öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal yeterliliklerine yönelik bir saldırıdır (Çakar, 1994). Krugman ve Krugman (1984) tarafından yapılan araştırmada, duygusal istismara maruz kalan öğrencilerde, okuldan uzaklaşma, okula gitmeyi reddetme, öğretmenden korkma, okul performansı hakkında yüksek endişe duyma, olumsuz benlik algısı, içe dönük davranışlar, depresyon, somatik problemler, uyku bozuklukları şeklinde semptomlar görülebilmektedir (Akt. Alantar, 1989). Benzer şekilde, duygusal istismarın tanımı üzerine uzman görüşlerinin ele alındığı bir araştırmada Alantar ve Erkman (1989), öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları yüksek düzeyde duygusal istismarın düşük benlik kavramı, zayıf aile ve sosyal ilişkiler, yüksek kaygı, depresyon ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Benlik, kimlik ve kişiliğin olumlu gelişimi, bireyin yaşamındaki önemli yetişkinlerle ve akranlarıyla kurduğu yakın ve güçlü ilişkilerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bireylerin benlik duygusu, diğerleriyle kurdukları ilişkiler aracılığıyla şekillendiği için, bu yaşantı ve etkileşim biçimlerine özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Özellikle anne baba ve öğretmenlerin çocuk ve ergenlerle kurdukları etkileşimin niteliği, onların benlik saygısı ve öz yeterlik duygularının gelişiminde önemlidir (Demir, 2010).

Çocuklarda öz yeterlik algısının oluşumunda aile, birinci bilgi kaynağıdır. Yaşamın erken dönemlerinde ebeveynler çocuğun çevreyle kurduğu ilişkide aracı bir role sahiptir. Ebeveynler, çocukları deneyimler edinmeleri için teşvik eder ve fırsatlar oluşturur. Bunun sonucunda çocuklar dil becerisi, sosyal ve bilişsel yeterlilikler kazanır. Öz yeterlik gelişiminde ikinci bilgi kaynağı akranlardır. Çocukların bulundukları sosyal çevre genişledikçe akranlar, yeterliliklerini fark etmelerinde önemli bir bilgi kaynağı durumuna gelir. Yeni arkadaşlık deneyimleri onların kişisel yeterliliklerini destekler. Diğer taraftan; okul çağında çocukların akademik öz yeterliklerinin gelişiminde öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Çocukların öz yeterlik algıları, ağırlıklı olarak öğretmenlerin onların performanslarını değerlendirmelerine ve öğrenme etkinliklerinde öz denetim becerilerini geliştirmede onlara yardımcı olmalarına göre şekillenir (Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa ve Bandura, 2001).

Bandura (1986), öz yeterliği "bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin algısı" olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle öz yeterlik, bireyin karşılaşabileceği çevresel olayların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine yönelik yargısıdır. Öz yeterlik,

bireyin sahip olduğu becerilerle değil, sahip olduğu bu becerilerle neler yapabileceğine ilişkin algısı ile ilgilidir (Akt. Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008). Öz yeterlik inancı insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını açıklar (Bandura, 1994). Algılanan öz yeterlik insanların davranışlarını, ne kadar çaba harcadıklarına ve engellerle yüzleşmekte ne kadar kararlı olduklarına göre etkilemektedir. Yetkinlik algısı, bir kimsenin bir davranışa girişip girişmeyeceğini, girişirse başladığı davranışı sonuçlandırmak için ne kadar gayret sarf edeceğini, ortaya çıkacak engellere karşın girişimini sürdürmede ne derece ısrar edeceğini belirlemeye yardımcı bir kavramdır. Yetkinlik algısı ya da yetkinlik beklentisi, öz (benlik) kavramı sisteminin dinamik bir yönünü oluşturmaktadır (Kuzgun, 2009). Öz yeterlik algısı, bireyin istenilen sonuca ulaşmak için gereken eylemleri yapabilme yeteneğine olan inançları ile ilgilidir (Ünal Keskin ve Orgun, 2006).

Öz yeterliğin sosyal, duygusal ve akademik olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Sosyal öz yeterlik, ergenlerin akran ilişkilerini ve girişkenlik yeteneğini fark etmesidir. Akademik öz yeterlik ise, ergenlerin akademik beklentilerini gerçekleştirme, akademik konuları başarma ve kişinin kendi öğrenme davranışını yönetme yeteneğini algılamasıdır. Duygusal öz yeterlik, ergenlerin olumsuz duygularıyla baş etme yeteneğini algılamaları ile ilgilidir (Telef ve Karaca, 2012). Bu kavram, Petrides ve arkadaşları (2006) tarafından duyguyla ilişkili öze yönelik algılanan yetenekler, bunların değerlendirilmesi ve bağlantılı bir inancın gelişmesi olarak tanımlanır (Akt. Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Algılanan yüksek öz yeterlik, daha aktif olarak başa çıkmayı sağlar (Bandura & Adams, 1977). Yüksek bir öz yeterliğe sahip olan kişiler, belirli bir hedefe ulaşmada ya da sorunlarıyla başa çıkma çabalarında kararlı ve ısrarcı olurlar, yeni şeyler denemekten korkmazlar. Diğer yandan düşük öz yeterlik algısına sahip bireyler ise, üstesinden gelemeyeceklerini düşündükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar, bu yönde çaba göstermezler ve çabuk vazgeçme eğiliminde olurlar (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Bandura (1995), bireyin öz yeterlik algısını dört faktörün etkilediğini belirtmiştir. Bunlar, başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlardır. Geçmişteki başarılı performanslar kişisel üstünlük deneyimlerine dayandıkları için öz yeterlik algısının en etkili bilgi kaynağıdırlar. Daha önce yaşadığı başarılarının sonucunda kişi kendisiyle ilgili olumlu yetkinlik beklentisi geliştirmekte ve geçmişte elde ettiği bu

başarıyı yine elde etme beklentisi içinde olmaktadır. Kişinin kendi deneyimleri kadar etkili olmasa da dolaylı yaşantılar da yetkinlik beklentisini önemli ölçüde etkiler. Kişi çoğunlukla kendisine benzer özelliklere sahip kimselerin başarılı performanslarını gözleyerek aynı şeyleri yapabileceği inancı geliştirir. Kişinin yetkinlik beklentisi diğer insanlar tarafından verilen mesajlardan da etkilenir. Diğer insanların, kişinin başarılı olacağına ya da başaramayacağına ilişkin destekleyici ya da cesaret kırıcı ifadeleri, kişinin yetkinlik beklentisini arttırabilir ya da azaltabilir (Akt. Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008). Ana babanın çocuklarının yetenekleri hakkında düşündükleri ile bu aynı yeteneklere ilişkin çocukların kendi benlik kavramları arasında güçlü bir ilişki vardır (Taylor, Peplau ve Sears, 2007). Bireylerin içinde bulundukları psikolojik ve fizyolojik durum öz yeterlik algısını çift yönlü olarak etkiler (Sakız, 2013). Düşük öz yeterlik algısı, kaygı, stres gibi olumsuz fizyolojik değişimlere sebep olabilmektedir. Aynı zamanda zorlayıcı durumlarla baş ederken yaşanan yoğun stres, kaygı gibi olumsuz duygusal durumlar, algılanan öz yeterliği olumsuz olarak etkilemektedir. Stresli ve zorlayıcı durumlarda yaşanan duygusal durum, öz yeterliğe ilişkin önemli bilgi sağlar (Bandura, 1977). Öz yeterlik, hem sebep hem de sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Stres düzeyinin ve olumsuz duygu durumlarının azaltılması öz yeterliği olumlu olarak etkilemektedir (Sakız, 2013). Bu açıdan bakıldığında; ergenlerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ve ergenin yaşadığı olumsuz duyguların öz yeterliği etkileyen bir faktör olduğu ve bu noktadan hareketle ergenlerin yaşamında önemli yere sahip olan yetişkinler ile etkileşiminin ve sosyal, duygusal, akademik öz yeterlik algısının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada ergenlerin anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın algıladıkları sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliği yordayıcı gücünün olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki ortaokullarda eğitim görmekte olan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin algıladıkları duygusal istismar ve öz

yeterliklerinin araştırmada ele alınan cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne babanın birliktelik durumu, anne babanın eğitim durumu, anne babanın çalışma durumu değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile akademik, sosyal, duygusal öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar akademik, sosyal, duygusal öz yeterlik puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar puanları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar puanları doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar puanları anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar puanları annenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar puanları babanın eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
10. Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar puanları annenin çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
11. Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar puanları babanın çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
12. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
13. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
14. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

15. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?
16. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
17. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
18. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
19. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları anne çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
20. Öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik puanları baba çalışma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

İnsan yaşamı boyunca sürekli gelişir. Gelişim sürecinin en önemli evresi, ergenlik dönemidir. Ergen bu dönemde çeşitli değerleri kazanma ve sorumluluk sahibi olma konusunda yardıma ihtiyaç duyar ve bu ihtiyacını aile ortamında karşılama imkanı bulur (Yavuzer, 2003). Aile, ergenin psikososyal gelişimi açısından önem taşımaktadır. İlgisiz, ihmalkar ya da istismar eden anne babalar, ergenlerin öfke, depresyon ve fiziksel istismar gibi farklı davranış sorunlarına sahip olmasına yol açarak, onların ruh sağlığına ve gelişimine zararlı etkide bulunmaktadır. Şiddetli psikolojik istismarın, son derece zararlı etkilere sahip olduğu söylenebilir (Steinberg, 2007). Yaygınlığı ve türleri farklı olsa da tüm toplumlarda çocuk istismarına rastlanmaktadır. Ülkelerin ve toplumların en değerli varlıkları olan çocuklar ve gençlerin her yönden sağlıklı ve mutlu bir şekilde yetişebilmesi için bu konunun ciddi bir biçimde ele alınması gerekmektedir (Karaca, 2001). Duygusal istismar, çocukların ve ergenlerin yaşadığı en sık istismar türüdür. Fiziksel istismar ve ihmal olgularının büyük çoğunluğunda duygusal istismar ve ihmal görülmektedir. Ayrıca, fiziksel ve cinsel istismarın olmadığı durumlarda da duygusal istismara rastlanabilir (Taner ve Gökler, 2004). Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan çocukları karşılaştıran araştırmalar, istismara maruz kalan çocukların ciddi duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur (Taşdelen, 1995). Bu bakımdan ergenlerin

yoğun biçimde yaşadıkları ve yaşamlarında kalıcı izler bırakan duygusal istismarın ele alınması önemli görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalarda duygusal istismarın benlik kavramı (Taşdelen; 1995; Uzun, 2002; Gesinde, 2011), benlik saygısı (Sturkie ve Flanzer, 1987; Kırımsoy, 2003; Becer, 2004; Yıldız Arabacı, 2007), sosyal beceri (Tosuntaş Karakuş, 2006), depresyon (Siyez, 2003; Paul ve Eckenrode, 2015), kaygı (Öztep, 2010), öfke ifade tarzları (Ulu, 2011; Çeçen Eroğul ve Türk, 2013), psikolojik uyum (Yalçın, 2007), akademik başarı (Azizoğlu, 2009) ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada diğer çalışmalardan farklı olarak ergenlerin algıladıkları duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik üzerinde çalışılmaktadır. Duygusal istismar ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Alantar, 1989; İşmen, 1993; Savi, 1999; Kılınç, 1999; Eryiğit, 2004; Şimşek, 2010; Türk, 2013). Aynı zamanda, duygusal istismar ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle retrospektif araştırmalar olduğu; bu araştırmalarda üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemindeki istismar yaşantılarının incelendiği dikkati çekmiştir (Bostancı, Albayrak, Bakoğlu ve Çoban, 2006; Soffer, Gilboa-Schechtman ve Shahar, 2008; Berber Çelik, 2010; Ayyıldız, Veren ve Çelik, 2012; Zeren, Yengil, Çelikel, Arık ve Arslan, 2012). Bu araştırmanın, ergenlik döneminin ilk yıllarında bulunan ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu dönemdeki duygusal istismar algısını incelemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan; araştırmaların ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Kars, 1994; Hart, Brassard ve Karlson, 1994; Karaca, 2001; Arıcıoğlu, 2003). Hem anne babadan hem de öğretmenden algılanan duygusal istismarın birlikte alınarak incelendiği araştırmalar sınırlı sayıdadır (Şimşek, 2010). Bu araştırmada ergenlerin hem anne babalarından hem öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ele alınarak ergenlerin algıladıkları istismarın farklı açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, duygusal istismarın benlik kavramı ve benlik saygısı ile ilişkisini ele alan birçok çalışma olmasına rağmen duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik ile ilişkisini ele alan araştırmalara yeterince yer verilmediği dikkati çekmektedir. Bu nedenle, benlik kavramının önemli bir yönünü teşkil eden öz yeterlik bu araştırmanın bir diğer değişkeni olarak ele alınmıştır.

Bu çalışmanın hem anne babadan hem de öğretmenden algılanan duygusal istismarın ergenlerin öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisinin birlikte incelenmesi nedeniyle

literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Söz konusu etki belirlendiği takdirde, ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın öz yeterliklerine etkisi konusunda ebeveynler ve öğretmenlerde farkındalık oluşturma yönündeki çalışmalarda psikolojik danışmanlara yol göstermesi beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile,
2. İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki resmi ortaokullarda eğitim görmekte olan ve erken ergenlik döneminde bulunan (11-14 yaş arası) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile,
3. Örneklem grubunun sosyo-ekonomik düzeyini saptamadaki güçlük nedeniyle sosyo-ekonomik düzeyin bir değişken olarak alınmaması ile,
4. Öğrencilerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarı belirlemek amacıyla kullanılan "Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği" ve "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği" nin ölçtüğü özellikler ile,
5. Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılan "Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği" nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

Bu araştırmada, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu, Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'ni samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Çocuk İstismarı: Çocuğun kendisine bakmakla yükümlü kişi veya kişiler tarafından zarar verici, kasıtlı ve önlenebilir bir davranışa maruz kalmasıdır (Polat, 1997).

Duygusal İstismar: Çocuk ve gençlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması, yapılan veya yapılması ihmal edilen, toplumsal ve bilimsel ölçülere göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlardır (Yavuzer, 2003).

Öz yeterlik: Bandura (1986)'ya göre, bireyin belli bir performansı meydana getirmesi için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin algısıdır (Akt. Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2008).

Ergenlik: İnsanda bedence, boyca büyümenin hormonal, cinsel, sosyal, duygusal, kişisel ve zihinsel değişme ve gelişmelerin olduğu, erinlik dönemi (kızlar için 11-13, erkekler için 13-15 yaş) ile başlayan ve bedence büyümenin sona ermesi (21-22 yaşları) ile sonlandığı düşünülen özel bir evredir (Kulaksızoğlu, 2014).

BÖLÜM II: ALANYAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, istismar ve öz yeterlik ile ilgili kuramsal açıklamalara, yurtiçi ve yurtdışında konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Çocuk İstismarı Kavramı

Çocuk istismarı ile ilgili ilk tıbbi tanım 1860 yılında, Fransız Adli Tıp Profesörü Ambres Tardieu tarafından yapılmıştır. Tardieu, 1860 yılında Paris Tıp Akademisi'nde ilk kez çocukların cinsel ve fiziksel istismarına dövülerek öldürülen 32 çocukta tespit ettiği otopsi bulgularını derleyerek değinmiştir. Çocuk istismarına yönelik çalışmaların 1960'lı yıllarda Kempe, Silverman, Steele, Droegemuller, Silver tarafından da yapıldığı görülmektedir. Kempe'nin 1962 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin 71 hastanesini kapsayan çalışmasında bir yıl içinde 302 olgu belirlenmiş, bunlardan 33'ünün öldüğü ve %85'inin kalıcı beyin lezyonu ile yaşamını sürdürdüğü belirlenmiştir. "Hırpalanmış çocuk sendromu" nun tanımlanmasıyla yeni bir boyut kazanan problem, Amerika Birleşik Devletleri'nin çeşitli eyaletlerinde çocuk koruma hizmetlerinin geliştirilmesine ihtiyaç oluşturmuştur. Hırpalanmış çocuk sendromu, çocuk istismarının en ağır formlarındandır. Kızgın anne babanın ya da bebeğe bakmakla yükümlü olan birinin bebeği şiddetli bir şekilde sallaması ile beyin kanaması geçirmesi ya da tıbbi bakım gerektirecek derecede zarar vermesi olarak ifade edilmektedir. 1972 yılında Helfner, Kempe ile birlikte tanımda bazı değişiklikler yaparak çocuk istismarı ve ihmalini anne babaların veya çocuktan sorumlu kişilerin giriştiği veya yerine getirmeyi ihmal ettiği eylemler sonucunda çocukların kaza dışı hasara uğratılması olarak tanımlamıştır (Polat, 2001; Yılmaz, 2009; Acehan, Bilen, Ay, Gülen, Avcı ve İçme, 2013).

Dünya Sağlık Örgütü tarafından çocuk istismarı, çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen; bir yetişkinin toplumun veya ülkenin bilerek ya da bilmeyerek yaptığı davranışlar olarak tanımlanmıştır (Gökler, 2006).

Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF)'nun Yönetim Kurulu 14 Mart 1986 tarihli raporunda ise, çocuk istismarı çocuğa yakın kişilerin yasaklanmış ve önlenebilir bir hareketinden ya da harekete geçmemesinden kaynaklanan zarar olarak tanımlanmıştır (Kars, 1996).

Çocuk istismarı, yetişkin tarafından çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen bir davranışın uygulanmasıdır. Bir davranışın istismar olarak tanımlanması, içinde bulunulan zamana göre değişir. Belli bir zamanda normal olarak kabul edilen davranışlar, farklı bir zamanda istismar olarak tanımlanabilir. Ayrıca, istismar olarak tanımlanan davranış kültürler ve ülkeler arasında farklılıklar gösterir (Polat, 2001).

Çocukların fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal gelişimlerine zarar veren her tür eylem çocuk istismarı olarak tanımlanır. Çocukların beslenme, bakım, gözetim, eğitim gibi ihtiyaçlarının karşılanmaması da çocuk ihmali olarak ele alınmaktadır (Zeytinoğlu, 1991).

Ergen istismarı, ihmal ve istismarın tüm türlerini içermektedir ancak psikolojik ve cinsel istismar ergenlikte daha yaygın olarak görülmektedir. Olsen ve Holmes (1983)'un yaptığı bir çalışmada, ergenlerin çocuklara göre daha az fiziksel istismara uğradığı, psikolojik ve cinsel istismarı daha fazla deneyimlediği ortaya konulmuştur (Garbarino, 1989).

2.1.1. Çocuk İstismarının Risk Faktörleri

2.1.1.1. Çocuğa Yönelik Risk Faktörleri

İstismar ortamının oluşmasında çocuğun belirli özelliklere sahip olması etkilidir. Çocuk, karakter, cinsiyet, fiziksel görünüm ve diğer karakteristikler bakımından ebeveynin beklentilerine uygun değilse bu durum istismar için risk oluşturabilir. Yapılan araştırmalar, istismar edilen çocuklarda prematüre olma oranının yüksek olduğunu göstermektedir. Fiziksel ve gelişimsel zorluğu olan çocuklar, zeka geriliği olan, kronik fiziksel hastalığı olan çocuklar risk faktörleridir (Polat, 2001).

Çocuk büyüdükçe anne onun daha bilinçli ve kasıtlı davrandığını, davranışlarını daha çok kontrol edebileceğini düşünür ve yaptığı şeylerden dolayı çocuğu sorumlu tutmaya başlar. Bu da annenin olumsuz davranışlarını arttırır. Bu bakımdan ilk çocukluk döneminde çocuğun yaşı ile birlikte istismar olasılığının arttığı söylenebilir (Bulut, 1996).

2.1.1.2. Anne Babaya Yönelik Risk Faktörleri

Anne babaya yönelik risk faktörleri, doğum sonrasında anne ve çocuk arasında sıcak bir bağın kurulamaması, annenin doğum sonrasında post-partum depresyona girmesi, bebeğin doğum sonrasında kuvöze alınması, bebeğin istenmeyen bir bebek olması,

ebeveynlerin çocuğa bakabilecek olgunluk düzeyine ulaşmamış olmalarıdır. Anne ve çocuk arasında kurulan bozuk iletişimde çocuğun ihtiyaçlarının anne tarafından anlaşılamaması, gerekli ilgi ve sevginin gösterilmemesine yol açmaktadır (Polat, 2001).

Yapılan araştırmalara göre, çok genç yaştaki annelerin çocuklarında örselenme durumu daha yüksek oranda görülmektedir. Anne zihinsel yönden donuk olabilir ya da nörotik özelliklere sahip olabilir. Baba saldırgan olabilir veya suç kaydı vardır. Evlilikle ilgili ciddi problemler olabilir. Ailede yaşanan yoğun tartışmalar ve eşlerin birbirlerine yönelik şiddet içeren kavgaları istismara yol açmaktadır. Eğitim düzeyi düşük anne babaların çocuklarını daha fazla istismar ve ihmal ettikleri görülmektedir (Bilir, Arı, Dönmez ve Güneysu, 1991b; Kars, 1996).

Duygusal olarak istismar edilen çocukların anneleri, sosyal olarak izole olan, yalnız ve ailesinden çok az destek alan kişilerdir. Bu anneler, çocukluk döneminde sevgi ve ilgi eksikliği yaşadıklarını, anne babası ve kardeşleriyle çok az iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda düşük öz saygıya sahiptirler ve kendilerini yetersiz, değersiz, hayatın görevleri ile baş edemeyen kişiler olarak algılamaktadır (Iwaniec, 1995).

Duygusal istismar uygulayan anneler, çocuklarından duygusal olarak uzaktır ve çocuklarının güven ve yardım ihtiyaçlarına cevap vermezler. Düşmanca sözel iletişim kurarak, sıklıkla eleştirel ve alaycı ifadeler kullanırlar (Hornor, 2011).

2.1.1.3. Aileye Yönelik Risk Faktörleri

İstismar, ergenlik boyunca yaşanan aile ilişkilerinin niteliği ile ilişkilidir. Bireylerin aile geçmişi, istismar edici davranışlarını etkilemektedir. Kendi ailesinde istismara uğrayan bireylerin istismar edici davranışlarda bulunma riski artmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşük olması ve yoksul aile yapısı, ilerleyen dönemde istismarın risk faktörleridir. Aile geçmişinde alkol ve madde problemleri yer alan bireyler, dolaylı olarak istismara yol açmaktadır (Thornberry, Matsuda, Greenman, Augustyn, Henry, Smith ve Ireland, 2013). Geniş aileler, çekirdek ailelere göre duygusal istismar olma riskini arttıran aile tipidir. Ailenin karmaşık yapısı, iletişim kurmada çekilen güçlükler, ekonomik yetersizlikler bunun temel etkenleridir (Polat, 2001). Aile içi geçimsizlik, ayrılık, ölüm, hastalık, işsizlik ve maddi sıkıntılar gibi stresli yaşantılar istismara yol açabilmektedir (Kars, 1996).

2.1.1.4. Çevreye Yönelik Risk Faktörleri

Gil (1970)'e göre, çocuk istismarı alt sosyoekonomik sınıfta bulunan ebeveynlerde daha yoğun olarak görülmektedir (Akt. Alantar, 1989). Bunun yanı sıra, ekonomik düzeyi orta ve yüksek ailelerde de çocuk istismarı görülmektedir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerde aile içi geçimsizlikler ya da aileye yeni bir bebeğin gelmesi istismar olasılığını etkileyen çevresel faktörlerdir (Polat, 2001). Ayrıca, bakım kaynaklarının azalması, aile büyükleri ile yaşama, çocuk sayısının fazlalığı, işsizlik de istismara yol açmaktadır.

2.1.2. Çocuk İstismarının Türleri

Çocuk istismarı fiziksel, cinsel, duygusal istismar ve ihmal olmak üzere dört temel grupta incelenmektedir.

2.1.2.1.Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar, bakmakla yükümlü olan kişilerin çocuğa fiziksel açıdan zarar vermesi, onun bedensel bütünlüğünü bozmasıdır. Fiziksel hasara neden olan kırıkların, yanıkların, kesiklerin ortaya çıkmasına yol açan istismardır (Polat, 2001).

Fiziksel istismar, kafatasının altında dövülme sonrası oluşan iç kanamalar, sigaradan oluşan yanık izleri, kısmen kapanmış kırıklar, çürükler, morarmalar ve buna benzer kazara olmayan yaralanmaları kapsar. Hamilelikte annenin aşırı alkol ve uyuşturucu kullanması, çocuğunu kasten öldürmesi, yakması ve zehirlemesi gibi durumlara da rastlanmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001). Fiziksel istismar ve ihmalin klinik teşhisinde görülen durumlar, ekimozlar, yumuşak doku zedelenmesi, vücutta şişlikler ve yara izleri, yanıklar ve kaynar su ile haşlanmalar, nedeni belli olmayan ölümler, gelişme geriliğidir. Organik nedeni olmayan büyüme yetersizliği ile fiziksel istismar arasında ilişki bulunmaktadır. Fiziksel istismara uğramış çocuklardan oluşan örneklem gruplarında yüksek oranda büyüme geriliği olduğu ortaya konulmuştur. Fiziksel istismar, zihinsel ve fiziksel özre yol açan şiddetli nörolojik zararla sonuçlanabilir. Fiziksel olarak istismar edilen çocukların üçte ikisini üç yaşından küçük çocukların oluşturduğu, çocuğun yaşı büyüdükçe azaldığı görülmüştür. Fiziksel örselenmenin büyük bir kısmına bebeklerde ve okul öncesi çağı çocuklarda rastlanmaktadır. Evden kaçan ergenlerin geçmişine bakıldığında ev çevresinden kaçmayı başarana kadar yıllardır fiziksel olarak örselendikleri görülmektedir (Bilir ve ark., 1991b; Lynch, 1991; Ünal, 2008). Ailedeki

birey ve kardeş sayısı ile fiziksel istismar arasında manidar bir ilişki bulunmuştur. Beş ve daha fazla kardeşi olanlarla, ailede sekiz ve daha çok kişi yaşayanlar çocukluklarında ve genel olarak daha çok fiziksel istismara uğradıklarını ifade etmişlerdir. Bedence özürlü olan çocuklar evde ve okulda daha çok bedensel olarak fena muamele gördüklerini belirtmişlerdir. Anne babalarını baskıcı-otoriter olarak gören ergenlerin eşitlikçi-hoşgörülü olarak yetiştirilenlere göre daha fazla fiziksel istismara yönelik davranışlarla karşılaştığı görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2014).

Çocuğa sık sık uygulanan fiziksel istismar, çocuğun yetersiz bir iç denetim oluşmasına ve dış denetime gereksinim duymasına yol açmaktadır. Şiddete uğradığı belirlenen çocuklarda gözlenen davranış bozuklukları, sinirlilik, umutsuzluk, ağır kişilik bozuklukları, hırçınlık, suça yönelik davranışlar, iletişim problemleri, anti sosyal davranışlar olarak belirlenmiştir (Ayan, 2007). Aynı zamanda, sık fiziksel ceza alarak zedelenen çocuklar yetişkinlerle temas kurmak istemezler. Genellikle yetişkinin kendisine dokunmasından ve yaklaşmasından kaygı duyarlar. Anne babalarından korkar, onlara yalan söyleyebilir, korku verici durumlarda tepkisiz kalabilir, nadiren ağlar, saldırgan veya aşırı içe dönük, çekingen davranabilirler (Bilir, Arı, Dönmez, Atik ve San, 1991a).

2.1.2.2. Cinsel İstismar

Cinsel istismar, yetişkinin çocuğu cinsel doyum için kullanmasıdır. Cinsel istismar gelişmiş ülkelerde fiziksel istismara göre daha sık rastlanan bir istismar türüdür (Polat, 2001). Bir yetişkinin cinsel haz duymak amacıyla tecavüz etmesi, teşhircilik yapması, çocuğu pornografi aracı olarak kullanması şeklinde görülmektedir (Aral ve Gürsoy, 2001).

Çocukluk dönemi cinsel istismarlarının büyük bir çoğunluğu aile içinde görülmektedir. Amerikan Sağlık Eğitim ve Koruma Bölümü'ne göre ensest, aile içinde anne-baba otoritesine sahip kişilerin çocuğu cinsel anlamda istismarıdır. Her yaştan kız ve erkek çocuk taciz ve tecavüze uğrayabilmektedir. Ancak mağdurun kız çocuk olduğu olaylar daha fazladır. Aynı evde birden fazla kız ve erkek çocuk istismar edilebilmektedir. Ensest saldırganları çoğunlukla otorite sahibi erkeklerdir ve en sık olarak baba-kız ve baba-oğul arasında ensest ilişkisi yaşanmaktadır (Çavlin Bozbeyoğlu, Koyuncu, Kardam ve Sungur, 2010). Çocukla erişkin arasında cinsel istismar sürecini inceleyenler, genelde istismar

eden kişinin, çocuk üzerinde güç sahibi olduğunu, çocuğu ya hediye ve rüşvetle kandırdığını ya da şiddetle tehdit ettiğini belirtmişlerdir (Kars, 1996).

Cinsel istismara maruz kalan ergenlerde olay anını yaşıyormuş hissi, yoğun kaygı, korku, olayı anımsatan yerler, kişilerden kaçınma, cinsel travmayı yeniden yaşama korkusu, cinsel kimlik ve işlev bozuklukları, yaşına uygun olmayan cinsel eylemde bulunma şeklinde davranışlar görülebilmektedir (Topbaş, 2004).

Cinsel istismara uğramış olan ergenlerde düşük benlik saygısı, depresyon ve intihar düşüncesi ya da davranışı daha sık görülmektedir. Aynı zamanda kız ergenlerde okul problemleri, otorite ile anlaşmazlık, erken cinsel davranışlar, yeme bozuklukları ile cinsel istismar ilişkili bulunmuştur (Chaffin, Bonner, Worley & Lawson, 1996).

Dr. D. Finkelhor ve Dr. A. Brown'un 1985'te yayınladıkları makalelerinde çocuğa yönelik cinsel saldırıların onda meydana getirdiği zedelenmeler, zedelenmenin dinamikleri kavramı altında açıklanmıştır. Bu araştırmaya göre, cinsel zedelenme çocukta dört önemli etkiyi oluşturmaktadır (Günçe, 1991):

Zedelenmiş cinsellik: Cinsel yönden istismara uğramış olan çocukta hem cinsel duygular hem de cinsel tutumlar normal gelişimden sapar ve uygun olmayan biçimler alabilir. Çocuk cinsellikle normalden fazla ilgilidir ve tekrarlayan cinsel davranışlara girer, cinsel oyunlara fazla eğilim gösterir.

İhanet duygusu: Çocuklara cinsel istismara yol açan kişiler, onların iyi tanıdığı kişiler olduğunda ihanete uğramış olma duygusuna kapılacaktır. İhanetin doğurduğu tepkiler, düşmanlık ve öfke olmaktadır.

Çaresizlik: Çocuk isteği dışında cinsellik amacıyla kullanıldığı ve bunu önleyemediği zaman kendini yoğun biçimde çaresiz hissetmektedir. Çocuk başına gelenleri anlattığında ona inanılmazsa bu duygu artar ve bu duyguya bağlı olarak korku, endişe, gerginlik, korkulu rüyalar gelişir. Çaresizlik duygusu aynı zamanda etkinlik ve mücadele etme yeteneğini kaybetmesine, öğrenme zorluklarına, eğitimde devamsızlığa, okuldan kaçmaya yol açar.

Damgalanmak: Çocuğun yaşadığı utanç ve suçluluk, benlik algısını etkiler. Cinsel istismar nedeniyle toplum ya da ailesi tarafından damgalanmış kişinin kendine saygısı azalır.

2.1.2.3. Duygusal İstismar

Duygusal istismar, çocuk ve gençleri etkileyen davranışlara maruz kalarak ya da ihtiyaç duydukları sevgi ve ilgiden mahrum bırakılarak psikolojik hasara uğratılmaları durumudur. Duygusal istismarda fiziksel ve cinsel istismarda olduğu gibi somut fiziksel belirtiler görülmez ve birçok olguda fiziksel ve cinsel istismarla birlikte bulunur. Psikolojik örselenme veya duygusal ezim tüm kötü muamele biçimlerini bir şemsiye altında toplayan bir olgudur (Polat, 2001; Erkman, 1991).

1983 yılında düzenlenen Uluslararası Çocuk ve Ergen Psikolojik İstismarı Konferansı'nda genel kavramsal bir tanım geliştirilmiştir. Bu tanıma göre, çocuk ve gençlerin psikolojik istismarı, toplumsal standartlar ve uzman raporlarına göre psikolojik olarak zarar verici olan ihmal ve istismar davranışlarını içermektedir. Bu davranışlar bireysel ya da toplu olarak yaş, statü, bilgi gibi kişisel özellikler açısından çocukları savunmasız hale getirecek türden farklı bir güce sahip kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Çocukların davranışsal, bilişsel, duygusal ve fiziksel işlevselliğine zarar vermektedir. Duygusal istismar ve ihmal, çocuğun benlik saygısını, başarısını, ait olma duygusunu azaltıcı ve sağlıklı, güçlü, mutlu gelişime engel olan düşmanca ve ilgisiz ebeveyn davranışlarını ifade etmektedir (Hart, Brassard & Karlson, 1996; Iwaniec, 1995).

Garbarino'ya göre (1978) duygusal istismar, çocukların benlik saygısı ve kişiler arasında ilişki kurma becerilerinin gelişimini kabul etmeyen ve cezalandıran tutumları içermektedir (Akt. Polat, 2001). Garbarino, Guttman ve Seeley (1986), psikolojik istismarı, çocuğun kişisel ve sosyal yeterlik duygusunun gelişimine yetişkin tarafından güçlü bir saldırı olarak tanımlamıştır. O'Hagan (1993) ise duygusal istismarı, çocuğun duygusal ifadelerine ve davranışlarına karşılık devamlı, tekrarlayıcı ve uygun olmayan duygusal tepkilerin verilmesi şeklinde ifade etmektedir (Akt. Iwaniec, 1995).

UNICEF'in tanımına göre, duygusal istismar, çocuğu kapasite ve isteklerinin devamlı kötülenmesi, sosyal ilişki kurmaktan yoksun bırakılması, çocuğun sürekli olarak tehdit edilmesi, çocuğa yaşına uygun olmayan görevler verilmesi ve çocuğun içinde bulunduğu topluma aykırı çocuk bakım yöntemleri ile yetiştirilmesidir (Kars, 1996).

Duygusal istismara yol açan ebeveyn davranışları şu şekilde gruplandırılmıştır:

Reddetme (Rejecting): Sözel ve sözel olmayan reddedici ebeveyn davranışlarını içermektedir. Yetişkinin çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaması, birey olarak kabul

etmemesi, çocuğu görmezden gelmesi, çocukla çok az vakit geçirmesi, çocuğun olumlu yönlerini ortaya çıkarmaya çalışmaması, yardım etmemesi, yetenekleri ve başarıları yokmuş gibi davranması, çocuğa hiçbir işe yaramıyor duygusu vermesi, fiziksel temas etmemesi ve ona yakınlık göstermemesi duygusal istismara yol açan ebeveyn davranışlarıdır. Çocuğun reddedilmesi, açık ya da üstü kapalı bir biçimde yaşanabilir.

Açık reddin başlıca belirtileri; çocuğa hırçın davranma, azar, dayak ya da diğer cezaları gereksiz yere uygulama, ilgisizlik, çocuğu terk etme ya da başka yere gönderme tehditleri ve çocuğu kötü sıfatlarla çağırma biçimlerinde görülür. Ebeveynin çocukla bedensel yakınlık kurmaması, onu kucaklarına alıp okşamamaları da açık ret olarak değerlendirilebilir. Başka bir deyişle şiddetli ret, psikolojik ve fiziksel reddetme, yıldırma, tehdit etme ve izole etmeyi içeren ebeveyn davranışlarıdır. Çocuğun üstü kapalı bir biçimde reddedilmesi, duygusal engellenme, duygusal gereksinimlerin karşılanmaması biçimlerinde görülebilir. Buna göre gizli ret, psikolojik reddetme, duygusal tepki göstermeme, duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını reddetme, duygusal olarak soğuk bir şekilde davranmayı içermektedir. Ergenlik döneminde reddetme, ergene sevgi, ilgi ve saygı göstermeme, gence çocuk gibi davranma, sözel saldırı ve aşırı eleştiride bulunma gibi ebeveyn tutumlarını ifade etmektedir (Hart, Brassard ve Karlson 1996; Kars, 1996).

Aşağılama (Degrading): Çocuğun karakter özelliklerini eleştirmek, küçümseyici sözler sarf etmek, çocuğu utandırmak, küçük düşürmek, çocuğun başarısını küçümsemek, devamlı olarak takma isimlerle çağırma şeklinde davranışları ifade etmektedir. Çocuğa yüksek sesle bağırma, kötü söz söyleme, alay etme bu kategoriye giren bir baskı yöntemidir. Bu yöntem çocuğun kendine güvenini ve benlik saygısını zedeler. Çocuk zamanla kendisinin eksik ve değersiz bir birey olduğuna inanmaktadır (Polat, 2001).

Kapasite üstü istek/Gerçek dışı beklentiler (Adultifying): Çocuğun kapasitesinin üzerinde başarı beklenmesi, üstesinden gelemeyeceği isteklerde bulunulması, yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmayan sorumluluklar verilmesi ve bu yönde beklentilerin olmasını ifade etmektedir. Maddi yetersizlikler sonucu ailesine yardım etmek amacıyla çeşitli yerlerde sağlıksız koşullarda çalışmak zorunda olan okul çağındaki çocukların kapasitelerinin çok üstünde sorumluluklar yüklenmeleri gelişimlerini önleyerek istismar edilmelerine yol açmaktadır (Vardar, 1994).

Kendi Çıkarına Kullanma (Exploiting): Çocuğu kendi yararı için kullanma, ondan yararlanmak, çocuğu evde hizmetçi olarak kullanmak gibi davranışlardır. Bu durum, daha çok problem yaşayan ebeveynlerin çocuklarını evliliğini sürdürmek amacıyla kullanması şeklinde görülür (Polat, 2001).

Suça Yöneltme (Corrupting): Çocuğun antisosyal davranışlarını görmezden gelmek, bu davranışları pekiştirmek, suçlu davranışların içerisinde yer almasına zemin hazırlamak ya da kasıtlı olarak bu davranışlara izin vermek, iyi ya da kötü kavramlarını öğretmemek, kötü örnekleri göstermek, agresif ve suçlu davranışları ödüllendirmek şeklindeki davranışları ifade etmektedir. Anne babanın çocuğa karşı göstermiş olduğu aşırı hoşgörülü tutum, çocuğun pek çok olumsuz davranışlarına göz yumulması da bu tür davranışların çocukta yerleşmesine neden olabilmektedir. Çocuğun suça yönelmesinde bazı davranışları görerek öğrenmesi de önemli bir faktördür. Ebeveynin televizyonda yayınlanan şiddet filmlerini çocuğun seyretmesine izin vermesi onun suça yönelmesini teşvik edebilir (Bayraktar, 1990).

İzole Etme (Isolating): Çocuğu yalnız bırakarak cezalandırmak, sosyal ilişkiler kurması için gerekli olan imkanları kısıtlamak, çocuğa destek olmayarak terk etmek, ona yalnız olduğunu söyleyerek kendini yalnız hissetmesine yol açmak, yetişkinler ve akranlarıyla sosyal etkileşim kurmasını sınırlamak şeklindeki ebeveyn davranışlarını içerir. İzole etme, ebeveynin çocuğu toplumsal ilişkilerden ve kendinden uzak tutmasıdır. 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 aktivitelerinin engellenmesi gibi durumlar bu kapsamda ele alınabilir (Alantar, 1989; Erkman, 1991).

Duygusal Tepkiyi Göstermeme (Denying Emotional Responsiveness): Çocuğun sağlıklı sosyal duygusal gelişimini kolaylaştırmak için gerekli olan duyarlık, sevgi ve ilgiyi göstermede yetersizlik, duygusal tepkiler vermenin reddedilmesi veya ihmal edilmesi, çocukla gerekli zamanlarda beraber olunmaması, çocuğun iletişim kurma girişimlerini önemsememe, çocukla hiçbir şeyin paylaşılmaması ya da sadece kesinlikle gerektiği zaman etkileşim kurmayı ifade etmektedir (Bayraktar, 1990).

Yıldırma (Terrorizing): Çocuğu korkutmak, çocuğa gözdağı vermek, baskı yapmak, çeşitli şekillerde tehdit etmek, beklenmeyen ve karmaşık bir duruma sokmak, dünyanın

tehlikeli olduğunu hissettirmek, yetişkinin gerçek dışı beklentilerini yerine getirmediği zaman çocuğa ya da sevdiği kişiler ve nesnelere zarar vermekle tehdit etmeyi ifade etmektedir. Ergeni fiziksel olarak zarar verme ya da öldürmekle tehdit etmek, azarlamak, sık sık cezalandırmak şeklindeki ebeveyn davranışlarıdır. Ebeveynin çocuğunu dövmesi sonucu vücudunda morarmalar, yara izi, kemik kırılmaları gibi fiziksel hasarlar görülebilir. Çocukta meydana gelen hasarlar bir süre sonra ortadan kalkabilir ancak duygusal yaralanmaların etkisinin uzun süre devam ettiği göz önünde bulundurulmalıdır (Kars, 1996).

2.1.2.4. İhmal

İngilizcede "neglect" kelimesine karşılık olarak Türkçe'de "ihmal" kelimesi kullanılmaktadır. İhmal, ailenin çocuğa karşı sorumluluklarını yerine getirmemesidir. İstismar aktif, ihmal ise pasif bir olgudur. Fiziksel, cinsel ve duygusal ihmal türleri vardır (Kars, 1996).

Fiziksel ihmal, çocuğun beslenme, tıbbi bakım, giyim ve korunma gibi temel ihtiyaçlarından yetişkin tarafından yoksun bırakılmasıdır. Fiziksel ihmale çocuğun terk edilmesi, gereğince beslenip giydirilmemesi, denetlenmemesi ve sağlık kontrollerinin yapılmaması örnek olarak gösterilebilir. Duygusal ihmal, yetişkinin çocuğa sevgi, önem vermemesi, tehdit edici ve reddedici davranışlar sergilemesidir (Bilir ve ark., 1991a). Cinsel ihmal, çocukların cinsel sömürüye uğramasını önlemeye çalışılmaması ve cinsel gelişimine önem verilmemesidir (Aral ve Gürsoy, 2001).

İhmal edilen çocuklarda bilişsel ve akademik sorunlar, sosyal içe çekilme, kısıtlı arkadaş ilişkileri ve içe atım sorunları görülmektedir. İhmal edilmiş çocuklardaki en temel gösterge okul öncesi çocuklardaki konuşma geriliğidir. İhmal edilen çocuklara yeterince sözel uyaran sağlanmaması nedeniyle ortaya çıkan bu durumun bebeğin sözel iletişim becerileri kazanmasını önlediği görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004; Polat, 2001).

2.1.3. Duygusal İstismarı Açıklamaya Yönelik Kuramlar

2.1.3.1. Psikiyatrik Model

Çocuk istismarını açıklamaya yönelik psikiyatrik modelde, anne babaların bireysel psikopatolojisi incelenmektedir. Bu modelde, önceleri istismar eden anne babanın hasta

ya da anormal olduğu varsayımı ima edilerek anne baba şizofren, manik depresif gibi geleneksel psikiyatrik sınıflamalara sokulmak istenmiştir. Ancak klinik gözlem ve araştırmalara dayanan bu tür araştırmaların bir değerlendirmesi yapıldığında, istismar eden ebeveynlerin yalnızca %10'unun ruh hastası olarak tanımlanabileceği görülmüştür (Kozcu, 1991).

Psikiyatrik model çerçevesinde istismar eden ve etmeyen anne-babaları farklılaştıran bireysel psikopatolojilere bakıldığında; bunlar çocuk istismarıyla ilgili olduğu düşünülen bazı kişilik özellikleri, narsistik eğilimler, kompulsive, aşırı kaygı, depresyon, ebeveynlerin birinde veya her ikisinde yetersizlik duyguları, kendine saygı duymama, güven duygusu eksikliği, empati kuramama gibi ego zayıflıkları, olgunlaşmamış olma, ben merkezcilik olarak sıralanabilir (Kars, 1996; Polat, 2001). Aynı zamanda şiddet uygulayan kişilerde antisosyal, borderline, paranoid kişilik özellikleri, yetersiz öfke denetimi gözlenmektedir (Ünal, 2005).

2.1.3.2. Sosyolojik Model

Sosyolojik modelde toplumsal değerler, kültür ve aile kurumu istismara yol açan nedenler arasında incelenmiş ve bunların önemi üzerinde durulmuştur. Bu modele göre, aile içerisinde yaşanan şiddet, kültürel şiddet düzeyinden büyük şekilde etkilenmektedir. İncelenen diğer bir boyut; stres ve engellemelere yol açan etmenler, işsizlik, kötü konut koşulları, düşük gelir düzeyi gibi bazı özelliklerdir. Bu etmenler her türlü sosyoekonomik düzeydeki ailelerde görülebilir. Ancak, yapılan araştırmaların çoğu düşük sosyoekonomik düzey grubun genellikle risk altında olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda toplumdan soyutlanmış, yalnızlık çeken, duygusal yönden kendilerine destek olacak, çocuklarına bakacak kimseleri olmayan, çevreleri ile ilişkileri kısıtlı olan ailelerde istismara rastlanmaktadır (Polat, 2001; Kozcu, 1991).

Sosyolojik model çerçevesinde Gil (1970), istismar ve ihmalin nedenlerini, çocuk yetiştirmede şiddet kullanımının kültürel açıdan onaylanması, okullar, kitle iletişim araçlarının gizli veya açık bir şekilde fiziksel gücün kullanılmasını teşvik etmesi, çevrenin yapısından dolayı kabul edilebilir disiplin ölçülerinin değişime uğraması, çevresel baskılar nedeniyle kişilerin öfke ve düşmanlıklarını kontrol etme yeteneğinin zayıflaması olarak görmektedir (Kars, 1996).

2.1.3.3. Sosyal Psikolojik Model

Sosyal psikolojik model, insan davranışlarının değerlendirilmesine çevre ve birey arasındaki etkileşimi odak almaktadır. Bu kuramcılardan Gelles, istismar konusunu açıklarken psikolojik ve toplumsal nedenler üzerinde durarak, psikopatolojik durumlar içerisinden ruh hastalıkları, stres, depresyon ve toplumsal durumlar içerisinden toplumsallaşma deneyimleri, şiddet ve saldırganlıkla ilgili rol modelleri, toplumsal statü, değer ve normları ele alarak bunların her birinin tek başına ya da birlikte istismara yol açabileceğini savunmaktadır (Kars, 1996).

2.1.3.4. Sosyal Öğrenme Modeli

Sosyal öğrenme kuramının temel varsayımına göre çocuk istismarı, çevresel belirleyiciler ve karşılıklı kişisel etkileşimlerin ortaya çıkardığı davranışlardır. Sosyal öğrenme modeli, çocuk istismarını açıklamak için çocuğun yetiştirilme ortamı, tutarsız disiplin yöntemi ve çocuğa uygulanan cezalar üzerinde durmuştur. Bu modele göre, çocuk yetiştirilme ortamında kendisine en yakın kişiyi model olarak seçmekte ve davranışlarını benimsemektedir. İstismar ve ihmal davranışlarında bulunan anne babaların, kendi anne babalarını örnek aldıklarını ve çocuklarından gerçekçi olmayan beklentilerinin olduğu görülmektedir. Şiddet uygulayan anne baba, çocukluğunda kendisine şiddet göstermiş olan yetişkinleri örnek almaktadır. Buna "kuşaklar hipotezi" denmektedir. Tutarsız disiplin yöntemi ve fiziksel cezalar istismarın artmasına neden olabilecek diğer etkenlerdir (Kars, 1996; Polat, 2001). Aile içerisinde şiddete görsel ve işitsel olarak tanık olan çocuklar doğrudan şiddete maruz kalmasalar bile istismar ve ihmal edilmiş çocuklarla aynı belirtileri göstermektedir (Ünal, 2005).

2.1.3.5. Ekolojik Model

Ekolojik bakış açısı, çocuğa kötü muameleyi değerlendirirken tüm sistemlerin ilişkili değişkenlerini ele almaktadır. Psikolojik kötü muamelede sadece kişisel olarak, ebeveynin bir davranışı değil, aile içi ilişkilerin tümü, anne-baba çatışmaları, işsizlik, parasal-sosyal destek sistemleri, toplumsal olarak fiziksel disiplinin kabulüne kadar her tür değişken değerlendirilmektedir (Erkman, 1991).

Ekolojik modelde, istismar davranışının ebeveynlerin çocuklarıyla geliştirdikleri etkileşim ile bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Çocuk istismarı ve ihmali vakaları ele

alınırken anne baba ve çocuklar arasındaki ilişkilerin yeterince net bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Aynı zamanda toplumdaki akrabalık, yakın çevre ve komşuluk gibi informal, sağlık kuruluşları, iş hizmetleri, aileler için danışmanlık, sosyal hizmetler, sigorta yardımları gibi formal destek sistemlerinin olmaması veya yetersizliği de çocuk istismarında bir etken olarak ele alınmaktadır (Kars, 1996).

2.1.3.6. Ebeveyn Kabul Ret Kuramı

Ebeveyn Kabul Ret Kuramı, ebeveyn kabul reddinin temel nedenlerini ve sonuçlarını açıklamayı, yordamayı amaçlayan bir sosyalizasyon kuramıdır. Ebeveyn Kabul Ret Kuramında, olumlu ucunda ebeveyn kabulü ve olumsuz ucunda ebeveyn reddi olmak üzere ebeveynliğin sıcaklık boyutunun çift kutuplu boyutları yer almaktadır. Ebeveyn kabulü, ebeveynlerin çocuklarına yönelik hissettiği ve gösterdiği sevgi, ilgi, destek ve bakımı ifade etmektedir. Ebeveyn reddi ise, ebeveynin sıcaklık, sevgi ve duygusal yakınlığı bırakması ya da bunların yokluğunu ifade etmektedir. Ebeveyn Kabul Ret Kuramı, ebeveyn kabul reddi ile ilgili beş soruyu yanıtlamayı amaçlar (Rohner & Khaleque, 2002). Kuramda ele alınan sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Ebeveynleri tarafından kabul edilmiş veya reddedilmiş olarak algılayan çocuklar ne tepki vermektedir? (Kişilik alt teorisi)
2. Yetişkinlik ve yaşlılık döneminde, çocukluktaki reddedilmenin etkileri ne kadar sürmektedir? (Kişilik alt teorisi)
3. Bazı çocuklar ve yetişkinler diğerlerine göre neden çocukluktaki reddedilme deneyimleri ile daha iyi bir şekilde başa çıkmaktadır? (Baş etme alt teorisi)
4. Neden bazı ebeveynler çocuklarına karşı sıcak, sevgi dolu ve kabul edici iken bazıları soğuk, sinirli, ihmal edici ve reddedicidir? (Sosyokültürel sistemler alt teorisi)
5. Toplumun genel yapısının yanı sıra toplum içindeki insanların inanışları ve davranışları, o toplumdaki çoğu ebeveynin çocuklarını kabul etmeye ya da reddetmeye eğilimli olmasından nasıl etkilenmektedir? (Sosyokültürel sistemler alt teorisi)

Bu sorular doğrultusunda, ebeveyn kabul ret kuramı kişilik alt kuramı, baş etme alt kuramı ve sosyokültürel sistemler alt kuramı olmak üzere üç alt kurama ayrılır.

Kişilik Alt Kuramı: Kişilik alt kuramı kişilerin ebeveyn kabul ve reddi algısının, temel kişilik özellikleri ve özellikle akıl sağlığı ile ilişkili olan psikolojik sonuçlarını yordamaya ve açıklamaya çalışır. Çocukların güvenlik duygusu, duygusal ve psikolojik durumlarının

ebeveyn-çocuk ilişkisine bağlı olmasından dolayı ebeveynler çocuklar için benzersiz öneme sahiptir. Bu nedenle, çocukların kişilik gelişiminin süreç içerisinde şekillenmesinde ebeveyn kabulü ve reddinin benzeri olmayan bir etkisi vardır. Kişilik alt kuramına göre kişilik, bireyin duygusal, bilişsel, kavrama, motivasyonel olarak dengeli bir biçimde tepki vermeye eğilimli olması ve çeşitli hayat durumlarında gözlemlenen davranışlarını ifade etmektedir. Kişilik alt kuramı, bağlanma figüründen olumlu tepki almaya yönelik duygusal ihtiyacın çocuk için güçlü bir motivasyon olduğunu varsaymaktadır. Çocuk bu ihtiyacını ebeveyninden uygun bir biçimde karşılayamadığı zaman özel yollardan duygusal ve davranışsal olarak tepki vermeye eğilimli olmaktadır. Bu kurama göre reddedilme algılayan bireyler, kendilerini endişeli ve güvensiz hissetmektedir. Bu duygularını bastırmak ve ihtiyaçlarını karşılamak için reddedilme algılayan bireylerin psikolojik olarak bağlanma figüründen duygusal destek, ilgi görme istekleri artar ve daha bağımlı olmaya eğilimli olurlar. Ayrıca, tam tersine savunmacı olarak bağımsız davranışlar sergileyebilir. Bağımsız bireyler, bağlanma figüründen olumlu tepki alma isteği ile etkili bir biçimde baş ettikleri için hayatındaki önemli kişilerden yardım isteği duymazlar. Kişilik alt kuramına göre, ebeveyn reddi algılayan bireylerde düşmanlık, saldırganlık ya da düşmanlık ve saldırganlığı kontrol etmede güçlük ile birlikte yaşanan psikolojik problemler, duygusal tepkisizlik, ebeveyn reddinin sıklığı, süresi, yoğunluğuna bağlı olarak şekillenen olgunlaşmamış bağımlılık ya da savunmacı bağımsızlık, benlik saygısı ve öz yeterliğin azalması, duygusal değişkenlik, olumsuz dünya görüşü görülmektedir. Bireyler, kendilerini ebeveynlerinin düşündükleri şekilde düşünme eğilimi göstermektedir. Ebeveyni tarafından sevilmeyen bireyler kendilerini sevilmeye değer olmayan biri olarak hisseder. Benlik saygısı yani bireyin kendine verdiği değer duygusu ve günlük işlerdeki yeterli biçimde performans gösterme, kendi ihtiyaçlarını karşılamada yeterlik duygusu anlamına gelen öz yeterlik azalır. Olumsuz benlik algısı, bireylerin stresle etkili biçimde başa çıkmasını engeller. Bu nedenle, kendini kabul edilmiş algılayan bireylere göre reddedilmiş algılayan kişiler duygusal olarak daha az dengeli olma eğilimindedir. Stresli yaşam durumlarıyla karşılaştığında duygusal olarak sıklıkla üzgün olmaktadır. Reddedilmiş algılayan bireyler, dünyayı, kişiler arası ilişkileri güvenilmez, düşmanca, duygusal olarak güvensiz, tehdit edici, tehlikeli olarak görmektedir (Rohner, 2004).

Baş etme Alt Kuramı: Baş etme alt kuramı reddedilme algılayan bazı bireylerin, reddedilmiş bireylerin sahip olduğu olumsuz zihin sağlığı sonuçlarından korunarak yıpratıcı reddedilme ile nasıl baş edebildiği sorusu ile ilgilenmektedir. Bu kurama göre baş etme süreçlerini anlamak için kişiyi bağlamı içerisinde ele alan çok yönlü bir bakış açısı benimsenmelidir. Ebeveyn kabul ret kuramına göre kişinin davranışı, kişinin kendisi, diğerleri ve bağlamın etkileşiminin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkar. Bazı sosyal bilişsel yetenekler çocukların ve yetişkinlerin diğerlerine göre algılanan reddedilme ile daha etkili bir biçimde baş etmesine yardımcı olmaktadır. Baş etme alt kuramına göre, ayrışmış benlik algısına sahip olması bireylerin reddedilme ile baş etmesini arttırmaktadır. Öz belirlemeye sahip olan bireyler yaptıkları üzerinde kontrole sahip olduğuna inanırlar. Öz belirleme inancı, bireylerin reddedilmenin zarar verici sonuçlarını aza indirecek içsel psikolojik kaynağı sağlar. Kendisini diğerlerinden kişisel olarak ayırt edebilen bireyler reddedilme ile baş etme yeteneğine sahiptir. Olayları kişiselleştirmeyen, kişisel olarak kendinden ayırt edebilen bireyler kişiler arası anlaşmazlık durumlarıyla daha olumlu yollarla baş edebilir. Bu üç sosyal bilişsel faktör, reddedilmenin yıkıcı etkilerine karşı psikolojik bir kalkan geliştirir. Ancak aynı zamanda bu özellikler reddedilme tarafından etkilenebilir (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012b).

Sosyokültürel Sistemler Alt Kuramı: Ebeveyn kabul ve reddi, aile, toplum ve sosyokültürel olmak üzere karmaşık bir ekolojik bağlamda gerçekleşir. Sistem, aile yapısı, evin organizasyonu, ekonomik düzenleme, politik düzenleme, savunma sistemi, doğal çevresi içinde toplumun kültürel olarak devam edebilmesini üstlenen diğer kuruluşları içermektedir. Ayrıca bu model, ebeveyn kabul reddi ve diğer davranışların çocukların kişilik gelişimi ve davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Sosyokültürel sistemler alt teorisi, dünya genelinde ebeveyn kabul ve reddinin nedenlerini açıklamaya ve yordamaya çalışmaktadır. Ayrıca, ebeveyn kabul-reddi ile güçlü ilişkileri olan değişkenleri açıklamayı amaçlar (Rohner ve ark., 2012a). Neden çoğu toplumda ebeveynler sıcak ve sevecen olma eğiliminde iken dünyadaki toplumların yaklaşık %25'inde ebeveynlerin reddetme eğiliminde olduğu, bu toplumsal farklılıklara ve ebeveynlikteki bireysel çeşitliliğe neyin sebep olduğu sosyokültürel sistemler alt teorisine rehberlik etmektedir (Rohner ve ark., 2012b).

2.1.4. Duygusal İstismarın Sonuçları

Çocuğun yaşı ve içinde bulunduğu gelişim dönemi, duygusal istismarın çocukta meydana getireceği sonuçların farklılaşmasına yol açabilmektedir. Çocuğun yaşına ve içinde bulunduğu döneme göre hem psikolojik istismar davranış ve durumları, hem de çocuğun üstünde yol açtığı sonuçlar farklıdır. Duygusal istismarın olumsuz sonuçlarının ortaya çıkıp çıkmamasında o kişinin içinde bulunduğu durumu veya kendine yöneltilen davranışı nasıl algıladığı da etkili olmaktadır. Bu algılamada kültürel ölçüt ve kabullerin etkisi görülmektedir (Erkman, 1991; Yavuzer, 2003).

Duygusal istismara maruz kalan çocuklarda bunun sonucu olarak parmak emme, altını ıslatma ve enkopresis, yeme bozuklukları, hiperaktivite, aşırı içe dönüklük, dış kontrol odaklı olma, saldırganlık, yalan söyleme, hırsızlık gibi antisosyal davranışlar, olumsuz benlik kavramı ve düşük benlik saygısı, depresyon, uyku bozuklukları, aşırı kaygı, fobiler gibi nevrotik reaksiyonlar, intihar girişimi veya intihar, organik nedene bağlı olmayan büyüme geriliği, konsantrasyon bozukluğu, aşırı bağımlılık, başarısızlık, duygusal açıdan tutarsızlık ve uyumsuzluk, bilişsel ve duygusal gelişimde duraklama görülebilmektedir (Erkman, 1991).

Yüksek istismar riskine sahip olan ergenler, daha düşük sosyal ve duygusal yeterliğe sahiptir ve akranlarına göre daha fazla gelişimsel sorunlar göstermektedir (Garbarino, 1989; Hornor, 2011). Berdie ve arkadaşları (1983) çalışmasında, istismara uğrayan ergenlerin %49'unda depresyon, izolasyon, akranlar ile zayıf sosyal ilişkiler, düşük öz saygı gibi davranışlar görüldüğünü ortaya koymuştur (Akt. Garbarino, 1989).

Psikolojik istismarın bağlanma, sosyal yeterlik ve uyum, davranış, bilişsel yetenek ve sorun çözme becerisi, eğitsel başarı ile ilişkisi bulunmaktadır. Düşük sosyoekonomik grupta istismara uğramış çocukların anneleri ya da bakıcıları arasında daha fazla güvensiz bağlanma gerçekleşmektedir. Güvensiz bağlanan çocuklar kendilerine ve bakıcılarına karşı olumsuz bakış açısı geliştirmektedir, akademik sorunlar ve davranış problemleri yaşamaya eğilimli olabilmektedir. Psikolojik istismara uğrayan çocuklar, düşük düzeyde sosyal yeterlik ve uyum göstermektedir (Hart, Brassard & Karlson, 1996).

Klinik deneyimler ergenlerin reddetme, küçümseme, tehdit etme gibi ebeveyn davranışlarını içselleştirdiğini göstermektedir. Depresyon, öfke, davranış bozukluğu, madde bağımlılığı, uyumsuzluk gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Chaffin ve ark., 1996).

Duygusal istismarı yüksek düzeyde algılayan ergenlerin, düşük düzeyde öz kavrama sahip oldukları, zayıf aile ve sosyal ilişkilerde bulundukları, yüksek düzeyde depresyon ve kaygı yaşadıkları bulunmuştur. Ebeveynlerin istismar edici davranışları ve tutumları çocuğun kendilik değerini azaltmakta ve çocukların düşük öz kavrama sahip olması ise başkalarına ilişkin olumsuz bakış açısı geliştirmesine yol açmaktadır (Alantar, 1989; Taşdelen, 1995).

Ebeveyn Kabul Ret kuramı kişilik alt teorisine göre kişilerin kendilerine bakış açıları ebeveynleri ya da onlar için önemli olan diğer kişilerin onlar hakkında ne düşündüğü ile yakından ilişkilidir. Çocuklar bağlandıkları kişiler tarafından sevilmiyorsa kendilerini sevilmeyi hak etmeyen, sevilmeye layık olmayan bireyler olarak algılayabilmektedir. Bu durum zamanla kişinin kendisine olan saygısının ve öz yeterliliğinin azalmasına yol açabilmektedir (Önder ve Gülay, 2007).

2.1.5. Eğitim Ortamında Duygusal İstismar

Psikolojik istismar, çocuk ve gençler için en baskın etkisi olan aile sisteminin yanı sıra okul/eğitim sisteminde de görülmektedir. Eğitim sistemi, hemen hemen tüm çocukların büyüme çağlarında katıldıkları ve zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri tek kurumdur (Erkman, 1991).

İstismara maruz kalmış çocuklarda okul problemlerinin yüksek oranda olduğu ve akademik başarısızlıklar yaşadıkları görülmektedir. Çocuk istismarı ve ihmali, düşük akademik başarı, sınıfta kalma ve okulda disiplin cezası alma için önemli bir risk faktörüdür (Kars, 1996).

Okullarda psikolojik istismar, korku ve tehdide dayalı disiplin ve kontrol yöntemleri, öğrencilerle iletişimde ilgi ve sevgi eksikliği, alay etme, küçük düşürme, aşağılama gibi sözel saldırıda bulunma, reddetme, izole etme, isim takma, günah keçisi haline getirme ve zorbalık yapmayı içermektedir. Öğretmenler aşırı talepkar, aşırı eleştiren ve yüksek beklentiye sahip olduğunda psikolojik istismar görülmektedir. Bu durum genellikle yüksek motivasyona sahip, özellikle en iyi ve parlak olarak görülen öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilir (Hyman & Snook, 1999).

Çocukların gelişimine ve yaşına uygun olmayan biçimde beceri ve yeteneklerinin altında veya üstünde ders verilmesi, ezbere dayanan eğitim, analizci, değerlendirici, sorgulayıcı

ve yaratıcı güçlerini köreltici öğretim, çocukların kişisel gereksinim ve gelişimini hiçe sayan ders programları çocuğun bilişsel, fiziksel ve duygusal gelişimini engellemektedir. Öğretmenlerinden kaynaklanan duygusal ezim algılayan gençler, algılamayan gençlerle karşılaştırıldığında depresif duygularının yüksek, benlik duygularının gelişmemiş, duygusal dengelerinin daha zayıf ve kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür (Erkman, 1991). Aynı zamanda, öğretmenlerinden yüksek düzeyde duygusal istismar algılayan öğrenciler okulu reddetme, baş ağrısı ve karın ağrısı, kendini ve başkalarını olumsuz algılama gibi belirtiler göstermektedir (King & Janson, 2011).

Duygusal istismarın öğrenciler üzerinde dikkatini verme, okuldaki görevlere odaklanma konusunda güçlük, akademik olarak düşük performans gösterme şeklinde etkileri bulunabilir. Sınıflarda duygusal istismar yaşayan öğrenciler okulda birtakım davranış problemlerine sahiptir. Bu öğrenciler öğretmenlerine karşı isyankar ve kavgacı ya da diğer öğrencilere karşı vurma ve kavga etme gibi dürtüsel agresif davranışlar gösterebilir. Sıklıkla arkadaşlarıyla kavga çıkarabilir ve çoğu zaman soğuk, katı veya duygusuz davranabilir. Duygusal istismara maruz kalan öğrenciler öğretmenlerine saygı duymak yerine korkmayı ve alınmayı öğrenirler. Duygusal istismar, öğrencilerin benlik değeri hissi ve benlik algısına ciddi bir biçimde zarar verir, psikolojik ve ahlak gelişimini olumsuz etkiler (Mc Eachern, Aluede & Kenny, 2008).

2.2. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kuram; bireylerin düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde kontrol kurmasını sağlayan kişisel bir sisteme sahip olduklarını öne sürmektedir (Parajes, 1997). Sosyal bilişsel kurama göre insanlar ne içsel güçler ne de dışsal uyaranlar ile otomatik olarak şekillenir ve kontrol edilir. İnsanın işlevselliği üçlü karşılıklı model bağlamında açıklanır. Davranış, biliş ve çevre birbiri ile etkileşim halindedir. İnsan doğası birtakım temel yeterlikler çerçevesinde açıklanır. Bunlar, sembolleştirme yeteneği, dolaylı öğrenme yeteneği, öz düzenleme yeteneği, öz yargılama yeteneğidir (Bandura, 1986).

Sembolleştirme Yeteneği: İnsanların hemen hemen yaşamının her alanında yer alan sembolleri kullanma yeteneğinin, insanların çevresini değiştiren ve uyum sağlamalarına yol açan güçlü bir anlamı bulunmaktadır. Semboller yoluyla insanlar kısa süreli deneyimleri gelecekteki eylemlere rehberlik eden içsel modellere dönüştürür. Deneyimler semboller aracılığıyla anlam, şekil ve süreklilik kazanır. Sembolleştirme yeteneği ile

insanlar yeni eylemler oluşturabilir. Problemleri sadece seçenekleri belirleme ve yanlış adımlardan acı çekme yoluyla çözmek yerine genellikle olası çözümleri sembolik olarak test eder ve hemen işe girişmeden önce muhtemel sonuçları ele alır (Bandura, 1986).

Öngörü Yeteneği: İnsanlar basitçe çevresine tepki vermez ya da geçmişteki olaylar tarafından yönlendirilmez. Davranışlarının çoğu amaçlıdır ve ileriyi düşünerek düzenlenir. İnsanlar davranışlarının olası sonuçlarını tahmin eder, kendilerine amaç belirler ve zararlı, işlevsel olmayan durumlarda eylem planlarını değiştirir. İleriyi düşünme, insanları motive eder ve ileriye dönük olarak davranışlarına yön verir (Bandura, 1986). Amaçlı davranma yeteneğinin temelinde sembolik düşünme yer alır. Gelecekteki eylemler, şimdiki motivasyon ve eylemlerin sebebi olmayabilir. Bunun yanı sıra, bilişsel olarak zihinde temsil etmek ve gelecekteki olayları öngörmek, şimdiki motivasyon ve davranışın düzenlenmesine yol açabilir. İstenen gelecekteki eylemleri düşünmek davranışın farkına varılmasını güçlendirir (Bandura, 1989b).

Dolaylı Öğrenme Yeteneği: Öğrenmeler çoğu doğrudan deneyimler yoluyla gerçekleştiği gibi dolaylı olarak insanların davranışlarını ve insanlar için ortaya çıkan sonuçları gözlemleyerek de meydana gelebilir. Gözlem yoluyla öğrenme yeteneği, davranışlarını düzenlemek için aşamalı olarak onlara şekil vermeden davranışların kazanılmasına teşvik eder.

Öz Düzenleme Yeteneği: İnsanların davranışlarının çoğu kendi eylemlerine ilişkin öz değerlendirme ve içsel standartlar yoluyla düzenlenmektedir. Kişisel standartlar benimsendikten sonra performans ve standart arasındaki farklılık öz değerlendirme tarafından ölçülerek daha sonraki davranış üzerinde etkili olur (Bandura, 1986).

Öz Yargılama Yeteneği: Öz farkındalık insanın deneyimlerini analiz etmesini ve kendi düşünme süreçleri üzerinde düşünmesini sağlar. Çeşitli deneyimleri düşünerek kendisi ve dünya hakkında genel bilgiye sahip olur. Yargılama yoluyla yalnızca anlayış kazanmaz aynı zamanda kendi düşünmesini değerlendirir. Öz yargılama yeteneği yoluyla ortaya çıkan düşüncelerle düşünce ve davranışların kendisi üzerindeki etkisini gözlemler ve onların ortaya çıkmasını tahmin eder, sonuçlara bakarak düşüncelerinin yeterliliğini değerlendirir, buna göre onları değiştirir. Bilişötesi düşünme sırasında genellikle gerçeğe uygun düşünceler gelişir (Bandura, 1986).

2.2.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramının ortaya çıkışı Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kurama ve bu kuramın temel yapıtaşlarından karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayanmaktadır (Sakız, 2013). Öz yeterlik, bireyin olumsuzluk ile başa çıkması, yeni bir görevin ya da zorluğun üstesinden gelme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Öz yeterlik algısı bireyin düşünceleri, duyguları ve davranışlarını belirler (Luszczynska, Gutierrez-Dona & Schwarzer, 2005).

Öz yeterlik, bireyin belirlediği amaçlarına ulaşmasında eyleme geçmesi ve yeteneklerini organize etmesine yönelik öznel yargılarını ifade etmektedir. Bireyin fiziksel ve kişisel özelliklerinden ziyade ne yapabileceğine ilişkin inançlarıdır. Öz yeterlik algısı, bireyin bir etkinliği yapmasına yönelik yeteneklerine ilişkin algısı üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda öz yeterlik algısı belli bir özel alana ve performansa yöneliktir (Zimmerman & Cleary, 2006). Öz yeterlik algısı, insanların öz düzenleme sürecinin birincil belirleyicisi olarak önemli bir işlev görmektedir. İnsanların öz yeterlikleri konusundaki inançları; yaptıkları seçimleri, isteklerini, bireylerin verilen bir görevi yerine getirmede ne kadar çaba göstereceklerini, engellerle baş etmede ne kadar kararlı olacaklarını, çevrenin istekleri ile baş ederken ne kadar stres yaşadıklarını, depresyona karşı hassasiyetini etkilemektedir (Bandura & Adams 1977; Bandura, 1991).

Öz yeterlik algısı; benlik saygısı, kontrol odağı, öz kavram gibi birbiriyle ilişkili kavramlardan farklıdır. Benlik saygısı çeşitli alanlarda kişinin öz değerlendirmesini temsil eden genel bir yapıdır. Bireyin kişisel özellikleri hakkındaki algılamalarından elde edilen kişisel değerlendirmeleri yansıtmaya dayanır. Benlik saygısı, öz değer yargısıdır, kişinin kendisini nasıl hissettiğini belirten duygusal tepkilerdir. Öz yeterlik ise kişinin yeteneklerine ilişkin bilişsel yargılarıdır. Öz yeterlik, yeni bilgi ve deneyimlerle zamanla değişen bir dinamik bir yapıda iken, benlik saygısı daha sabit olma eğilimindedir. Kontrol odağı, bireyin sonuçlar hakkında sorumluluk alma özelliğini ifade etmektedir. Bu kavram, sonuçların kişinin kendi kontrolü dışındaki güçler ya da kendi eylemleri tarafından belirlenip belirlenmediği ile ilgilidir. Öz kavram, herhangi bir eyleme bağlı olmadan kişinin yeterliğine ilişkin yargısı ile ilgilidir. Bir kişinin matematikte iyi olduğunu düşünmesi örnek olarak verilebilir. Öz yeterlik ise; yetkinlik temelli, olası, eyleme ilişkin olarak tanımlanabilir. Öz kavram, kişinin yeterlik inançları ve öz değer

gibi inançları ve tepkileri dahilindeki genelleştirilmiş öz değerlendirmesidir. Öz yeterlik ise, birtakım amaçlara ulaşmaya yönelik eylemleri uygulama ve düzenleme yeteneğine ilişkin konuya özel yargılardır. Öz yeterlik daha özel konular ve etkinliklere odaklanır (Luszczynska, Gutierrez-Dona & Schwarzer, 2005; Zimmerman & Cleary, 2006; Telef ve Karaca, 2012).

Ergenlik, çocukluk dönemindeki bağımlılıktan yetişkinlikteki bağımsızlık ve öz yeterliğe geçişte çok önemli bir dönem olduğu için genellikle streslidir. Ergenin bu dönemde çözmesi gereken önemli bir sorun, dünyaya karşı çıkma olarak kendini gösteren birey olma duygusunu kazanmasıdır. Bireyleşme, yeteneklerini düzenleme ve amaçlara ulaşmada harekete geçme olarak görülmektedir ve bireyin belli bir alanda performans göstermede etkililiğine dair inancı anlamına gelen öz yeterlikten etkilenmektedir (Zimmerman & Cleary, 2006).

Ergenler temel biyolojik, akademik ve sosyal rol geçişleri ile aynı zamanda baş etmek zorundadır. Ergenlikteki değişimler, öz yeterliğin gelişimine psikososyal faktörler ile etkileşim halinde katkıda bulunmaktadır. Ergenlerin öz yeterlik inançları ise sosyal ve akademik alanlarda duygusal iyi oluşlarını dolayısıyla gelişimlerini etkilemektedir (Bandura, 1997).

2.2.1.1. Öz Yeterliğin Kaynakları

Bireylerin öz yeterlik algıları dört temel kaynak tarafından gelişmektedir. Bunlar, doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve psikolojik durumlardır (Bandura, 1994).

Doğrudan Deneyimler: Öz yeterlik algısının en etkili kaynağı, amaçlı davranışların sonuçlarının değerlendirilmesi yani doğrudan yaşanan deneyimlerdir. Bireyler davranışlarının etkilerini değerlendirir ve yaptığı değerlendirmeler öz yeterlik algısının oluşumunu etkiler. Değerlendirme olumlu ise öz yeterlik algısı artar, olumsuz ise azalır (Bandura, 1994).

Dolaylı Deneyimler: Dolaylı deneyimler, öz yeterliğin gelişiminde ikinci önemli yol olarak görülmektedir Başkalarının yetenekleri ile ilişkili olarak kendi yeteneklerini değerlendirme şeklinde gerçekleşen sosyal karşılaştırma süreci yoluyla gerçekleşmektedir (Muretta, 2004). Başkalarının başarılarını model almak, öz yeterlik

duygusunun gelişiminde önemli bir araçtır. Sosyal karşılaştırma yoluyla kişi kendisine benzer olan insanların başarılarını gözlemleyerek kendini değerlendirir. Kendisine benzer olan kişilerin başarılı performans gösterdiğini gözlemleyen kişinin öz yeterlik inancı yükselmektedir (Bandura, 1997).

Sözel İkna: Sözel ikna, genellikle bireylerin başarılı olabilmelerini sağlayan yeteneklerine inanmalarını sağlamak amacıyla kullanılır. Sözel ikna tek başına öz yeterliği arttırmada sınırlı bir güce sahip olmasına rağmen gerçekçi sınırlar içerisinde değerlendirme yapılırsa başarılı performanslara katkıda bulunabilir. Bunun yanı sıra bireylerin davranışları yoluyla çevresi üzerinde etkili olduklarına inanmalarına büyük bir etkisi bulunmaktadır. Görevleri başaracağına ilişkin yeteneklere sahip olduğuna sözel olarak ikna edilen insanlar, büyük bir çaba göstermek için harekete geçer ve zorluklar ortaya çıktığı zaman bu çabasını devam ettirir. Bu bakımdan sözel destek, kişinin öz yeterliğini arttırmaktadır (Bandura, 1982; Bandura, 1997).

Fizyolojik ve Psikolojik Durumlar: Bireylerin öz yeterlik algısı psikolojik ve duygusal durumların eşlik ettiği somatik belirtilere bağlıdır. Öz yeterliğin somatik işaretleri, fiziksel beceri, sağlık işlevselliği ve stresle baş etme alanları ile ilişkilidir. Stres, korku ve depresyon sonucu ortaya çıkan duygusal tepkiler, öz yeterlik algısının azalmasına yol açabilir (Bandura, 1997; Muretta, 2004).

2.2.1.2. Öz Yeterliğin Gelişimini Etkileyen Durumlar

Yeni doğan bebekler, benlik hissi olmadan dünyaya gelirler. Bebeklerin davranışlarıyla çevrelerini etkilediklerini gördükleri araştırma deneyimleri, yeterlik duygusunun gelişiminin temellerini oluşturmaktadır. Öz yeterlik duygusunun gelişimi, bebeklerin davranışları tarafından çevreyi etkilediklerinden fazlasını içermektedir. Bu davranışlar aynı zamanda kendisinin bir parçası olarak algılanmalıdır. Başarılı deneyimler, sosyal ve bilişsel yeterliğin gelişiminin temelidir. Bebeğin davranışlarına duyarlı olan, keşfetme özgürlüğü tanıyan ve fiziksel çevreyi zenginleştirerek yeterli deneyimler için fırsatlar oluşturan ebeveynlerin bebeklerinin sosyal ve bilişsel gelişimi hızlanmaktadır. İlk öz yeterlik deneyimleri ailede yaşanmaktadır. Ancak çocuğun sosyal çevresi genişledikçe onun yeterlik duygusunun gelişiminde akranların önemi artmaktadır (Bandura, 1994).

Sosyal öğrenme çoğunlukla akranlar arasında meydana gelmektedir. Çocuklar benzer ilgi ve değerleri paylaşan yakın akran çevreleri seçmeye eğilimlidir. Seçilen akran çevreleri ortak ilgiler doğrultusunda öz yeterliği geliştirir. Akran çevresi ve öz yeterlik gelişiminin etkisi karşılıklıdır. Öz yeterlik algısı kısmen akran çevresi ve etkinlikleri seçimlerini belirler. Bozulan ya da zayıflayan akran ilişkileri de öz yeterliğin gelişimini olumsuz olarak etkiler. Buna karşılık, algılanan düşük öz yeterlik olumlu akran ilişkilerine engel olmaktadır (Bandura, 1989b).

Okul, öğrencilerin bilişsel yeterliklerini geliştirdikleri, bilgi ve problem çözme becerileri kazandıkları yer olarak toplumda önem taşımaktadır. Çocukların bilişsel yeterlikleri gelişirken aynı zamanda onların akademik öz yeterlikleri de gelişmektedir. Güçlü bir öz yeterlik duygusuna sahip olmak, motivasyon, akademik beceri, akademik konulara temel ilginin artmasını teşvik etmektedir (Bandura, 1997).

2.2.1.3. Öz Yeterliğin Etkileri

Öz yeterlik inançları bireylerin motivasyon, duygu ve davranışlarının temel belirleyicisi olarak önemli bir işlev görmektedir. Öz yeterlik, davranışlar üzerindeki bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçme süreçlerini düzenlemektedir (Bandura, 1989a).

Bilişsel Süreçler: Öz yeterliğin bilişsel süreçler üzerindeki etkisinin birçok çeşidi bulunmaktadır. İnsan davranışlarının çoğu önceden belirlenmiş amaçlar tarafından düzenlenmektedir. İnsanların amaçlarını belirlemesi, yeteneklerini değerlendirmesinden etkilenmektedir. Algılanan yüksek öz yeterlik insanların daha yüksek amaçlar belirlemelerine ve amaçlarına daha fazla bağlanmalarına yol açmaktadır. Birçok davranış başlangıçta düşüncede şekillenir. İnsanların öz yeterlik inançları ileriye yönelik oluşturdukları senaryolarının şeklini etkiler. Yüksek yeterlik duygusuna sahip kişiler, performanslarına olumlu katkıda bulunan başarı senaryolarını zihninde canlandırırlar. Yeterliklerinden şüphe duyan kişiler, zihinlerinde başarısız senaryoları canlandırırlar ve yanlış giden birçok şeyin üzerinde dururlar (Bandura, 1993).

Güdüsel Süreçler: İnsanların ne kadar çaba gösterdikleri ve engellerle yüzleşmede ne kadar sabırlı olduklarını yansıtan motivasyon düzeyleri, öz yeterlik inançlarını belirlemektedir. Kişinin yeterliklerine ilişkin daha güçlü inanca sahip olması, daha fazla ve sürekli çaba göstermesini sağlar (Bandura, 1989a).

Duygusal Süreçler: İnsanların yeterlik inançları, tehdit edici veya zorlayıcı durumlarda ne kadar stres ve depresyon yaşadıklarını etkilemektedir. Bu duygusal tepkiler, düşünce şekillerinin değişmesiyle doğrudan ya da dolaylı olarak davranışları etkileyebilir. Olası tehditler üzerinde kontrol kurabildiklerine inanan kişiler, kaygı verici düşüncelerini zihinlerinde canlandırmazlar ve kaygı yaşamazlar. Olası tehlikeler ile baş edemediklerine inanan insanlar, yüksek düzeyde stres ve endişe duyarlar. Savunma mekanizmaları üzerinde durmaya eğilimlidir ve birçok yönden çevrelerini tehdit dolu olarak görürler (Bandura, 1989a).

Seçme Süreçleri: İnsanlar kısmen çevrenin ürünüdür. Bununla birlikte insanların yeterlik inançları, seçtiği çevreler ve etkinlikler tarafından etkilenen yaşamlarını şekillendirmektedir. İnsanlar baş etme yeteneklerini aşan durumlar ve etkinliklerden kaçınmaktadır. Zorlayıcı durumların kolayca üstesinden gelirler ve baş edebilme yeteneklerine sahip olduklarını düşündükleri durumları seçerler. Yaptıkları seçimler ile yaşam biçimlerini belirleyen farklı yeterlikler, ilgiler, sosyal çevreler geliştirirler (Bandura, 1994).

2.3. Duygusal İstismar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.3.1. Duygusal İstismar ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Lee (2015) Güney Kore'de ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal ve fiziksel istismarın yaygınlığını ve öğrenci istismarını yordayan faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerden algılanan istismarın %18.2'si duygusal istismar, %24.3'ü fiziksel istismar şeklinde belirtilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, akademik performans, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğretmenlerden algılanan istismarı yordayan değişkenler olduğu tespit edilmiştir.

Mills, Newman, Cossar ve Murray (2014) ergenlerde duygusal istismar ve yeme bozuklukları davranışı arasındaki ilişkide duygusal öz-düzenlemenin aracı rolünü incelemektedir. Katılımcılar 14-18 yaşları arasındaki lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, yeme bozuklukları duygusal istismar ve işlevsel olmayan duygusal öz-düzenleme ile ilişkili bulunmuştur. Çoklu analize göre, işlevsel olmayan duygusal öz-düzenleme yoluyla duygusal istismar ve yeme bozukluğu arasında dolaylı ilişki

bulunmuştur. Farklı olarak, duygusal ihmal düşük düzeyde işlevsel duygusal öz-düzenlemeyi yordamaktadır.

Lowell, Renk ve Adgate (2014) çocukluk istismar deneyimleri ve sonraki davranışlar arasındaki ilişkide bağlanmanın rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda hem çocukluk dönemi istismar deneyimleri (özellikle duygusal istismar) ve bağlanma (özellikle anne ve akranlara bağlanma) daha sonraki duygusal ve davranışsal sonuçları anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, çocukluk dönemi istismar ve sonuçları arasındaki ilişkide bağlanma anlamlı bir değişken olarak katkıda bulunmaktadır. Güvenli bağlanma, çocukluk dönemi istismar deneyimleri bağlamında uyumsuz duygusal ve davranışsal sonuçlara karşı koruyucu bir faktör olarak hizmet ettiği görülmüştür.

Hamilton, Shapero, Stange, Hamlat, Abramson ve Alloy (2013) ergenlerde kişiler arası stres faktörlerini (duygusal istismar, duygusal ihmal ve akran zorbalığı) depresyon ve kaygı semptomlarının yordayıcısı olup olmadığını incelemiştir. Bu kişiler arası stres faktörleri ve semptomlarının arasındaki ilişkide umutsuzluğun aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda duygusal istismar, artan depresif semptomlar ve sosyal, fiziksel, genel kaygı semptomlarının belirli olmayan yordayıcısı olduğu aynı zamanda ilişki temelli akran zorbalığının özellikle depresif semptomları yordadığı belirlenmiştir. Duygusal ihmalin artan depresif ve kaygı semptomlarını yordamadığı saptanmıştır. Ek olarak, duygusal istismar ve artan depresyon ve sosyal kaygı semptomları arasındaki ilişkide umutsuzluğun aracı bir role sahip olduğu bulunmuştur.

Haskett, Stelter, Proffit ve Nice (2012) ebeveynlerin duygusal tepki vermesi ve çocukların öz düzenlemesinin istismara uğrayan çocukların okuldaki davranışlarını yordama gücünü incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları fiziksel istismara uğramış 4-7 yaş aralığındaki çocuklar ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin olumlu ve olumsuz duygusal tepki vermesi, okul ortamında çocukların öz düzenleme ve işlevselliğin çeşitli yönleri ile ilişkili bulunmuştur. Öz düzenleme ve okula uyum arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Zayıf öz düzenleme yüksek saldırganlık ve sınıfta düşük işbirliği ve bağımsız davranış ile ilişkili bulunmuştur. Ebeveynlerin duygusal tepki vermesi ve çocuğun davranışları arasındaki ilişkide çocuğun öz düzenlemesinin aracı rolü düşük düzeyde desteklenmiştir.

Shaffer, Yates ve Egeland (2009) ergenlerin çocukluk dönemi duygusal istismar ve çevreye uyum arasındaki gelişimsel süreci araştırmıştır. Araştırmada uyum davranışı ve duygusal istismarın farklı biçimlerini değerlendirmede çok boyutlu yaklaşım benimsenerek gelişimsel psikopatolojik bakış açısı kullanılmıştır. Özellikle, duygusal istismarın farklı biçimlerinin orta çocukluk döneminde saldırganlık ve sosyal geri çekilme yoluyla ergenlerin uyumuna nasıl katkıda bulunduğunun incelenmesi için süreç analitik yaklaşım kullanılarak duygusal istismar ve ihmal karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda hem duygusal ihmal hem de duygusal istismarın orta çocukluk döneminde yüksek düzeyde saldırganlık ve sosyal geri çekilme, erken ergenlikte düşük sosyal duygusal yeterlik ile ilişkili bulunmuştur. Cinsiyet, fiziksel ve cinsel istismar kontrol edildiğinde duygusal istismar orta çocuklukta sosyal geri çekilme yoluyla düşük düzeyde yeterliğe katkıda bulunduğu saptanmıştır. Post-hoc analizi ile bu ilişkinin yalnızca erkekler için anlamlı olduğu ortaya konulmuştur.

Mcgee, Wolfe ve Wilson (1997) ergenlerin istismar deneyimleri hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırmada beş farklı istismar türünün (fiziksel istismar, cinsel istismar, psikolojik istismar, ihmal, ailede şiddete maruz kalma) ergen uyumundaki farklılığa katkısı incelenmiştir. Yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, IQ ve stresli yaşam olayları değişkenleri kontrol edildiğinde bu istismar türlerinin ergen uyumunda belirgin bir farklılığı açıklayacağı tahmin edilmiştir. Araştırmaya çocuk koruma biriminde açık vakalardan yaşları 11 ile 17 arasında değişen 160 ergen seçkisiz olarak katılmıştır. İçe yönelim ve dışavurum bozukluklarını kişinin kendisi ve bakıcısı hakkında bilgi vermesine dayalı olarak değerlendiren ölçek takımını ve istismar deneyimlerini değerlendiren evrensel önem derecelendirmesini katılımcılar doldurmuştur. Değişkenler kontrol edildiğinde ergenlerin istismar derecelendirmesi belirgin olarak kişisel uyumu yordadığı bulunmuştur. Psikolojik istismarın en güçlü yordayan istismar türü olduğu ve diğer istismar türlerini yordama olanağını arttırdığı belirlenmiştir.

Barnett, Vondra ve Shonk (1996) çocuk istismarı ve yaşın yeterlik algısı üzerindeki etkisi ve algılanan yeterliğin motivasyon ve okul başarısı ile ilişkisini araştırmıştır. Yoksulluk içinde yaşayan yaklaşık üçte ikisi istismara uğramış olan 76 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, istismara uğramış ve uğramamış olan çocukların zayıf akademik performans gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, yoksulluk ve istismarın çocuğun okul performansını ortaya koyan psikolojik süreçlerini bozduğu

belirlenmiştir. 6-7 yaşlarında istismara uğrayan çocukların istismara uğramamış olan çocuklara göre daha yüksek yeterlik ve sosyal kabul algısına sahip olduğu bulunmuştur. Aksine, 8-11 yaşlarında istismara uğrayan çocukların uğramamış çocuklara göre daha düşük sosyal kabul algıladığı bulunmuştur. Daha büyük yaştaki istismara uğramamış çocukların algıladığı yeterlik ile öğretmenlerin çocukların çabası, içsel motivasyonu ve başarısı hakkındaki değerlendirmesi arasında olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Daha büyük yaşta istismara uğramış çocukların kendini algılama ve okul işlevselliği arasındaki ilişki, istismara uğramamış çocukların tersi doğrultudadır.

2.3.2. Duygusal İstismar ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Türk (2013) ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, okula yabancılaşma ve disiplin cezaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda anne baba ve öğretmen duygusal istismarı ile öğrenci okula yabancılaşması arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Hem anne baba hem öğretmen duygusal istismar düzeyleri, sınıf tekrarı yapanların daha yüksek olduğu saptanmıştır. Disiplin cezası alanlarda ebeveynlerinden algılanan reddetme, aşağılama ve yıldırma düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Disiplin cezası alanlar daha fazla öğretmen duygusal istismar yıldırma düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Ulu (2011) ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda anne ve babadan algılanan duygusal istismar düzeyi yüksek olan ergenlerin öfke ifade biçimleri, bu algısı düşük olanlara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Şimşek (2010) ortaöğretim kurumlarına devam eden ergenlerde görülen davranış problemlerinin anne-baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismar ile ilişkisini incelemiştir. 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 algıladıkları bulunmuştur. Cinsiyet etkisi kontrol edildiğinde öğretmenden algılanan duygusal istismarın ve anneden algılanan duygusal istismarın ergenlerde davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Öztep (2010) lise seviyesinde okuyan duygusal istismara uğramış ergenler ile uğramamış ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarını karşılaştırarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal istismara uğramış ergenlerin dış denetim odağına daha yakın ve daha kaygılı, duygusal istismara uğramamış ergenlerin ise iç denetim odağına daha yakın ve daha az kaygılı oldukları bulunmuştur. Ergenler tarafından algılanan istismar, anne ve babanın eğitim durumu, aile tutumları ve ailenin gelir düzeyine göre değiştiği saptanmıştır.

Azizoğlu (2009) duygusal istismarın ergenlerde başarıya olan etkisini incelemiştir. 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 ergenlerde okul başarısının daha düşük olduğu görülmüştür.

Yalçın (2007) ergenlerde algılanan duygusal istismar ile ergenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin annelerinden ve babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça kişisel, sosyal ve genel uyumları düştüğü saptanmıştır.

Tosuntaş Karakuş (2006) 12-14 yaş grubu ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin sosyal beceri düzeyleri olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının algılanan duygusal istismar seviyeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Siyez (2003) algılanan duygusal istismar oranı ile benlik algısı, depresyon ve kaygı düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, algılanan duygusal istismar puanlarının yükselmesiyle benlik algısına ilişkin puanların düştüğü, depresyon ve kaygı alt ölçeklerine ilişkin puanların yükseldiği belirlenmiştir. Anne tarafından algılanan duygusal istismarın depresyonu yordayan değişkenler arasında üçüncü derecede önem taşıdığı bulunmuştur. Depresyonu birinci derecede yordayan değişken ise kaygı düzeyi olarak bulunmuştur.

Duygusal istismar ile ilgili yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; genel olarak, yeme bozuklukları, uyum ve davranış bozuklukları, benlik algısı, depresyon, kaygı, öfke ifade biçimi, denetim odağı, sosyal beceri, öz düzenleme, okul başarısı, yeterlik ve sosyal kabul değişkenleri ile ilişkilendirilerek incelendiği ve araştırmaların bu konular üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

2.4. Öz Yeterlik ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.4.1. Öz Yeterlik ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Tavakolizadeh, Tabari ve Akbari (2015) bağlanma stilleri, üst bilişsel beceriler, akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi ve bağlanma stilleri, üst bilişsel becerilerin lise öğrencilerinin öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda güvenli bağlanma stili ve üstbilişsel beceriler, üst bilişsel beceriler ve akademik öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üst bilişsel becerilerin akademik öz-yeterliğin yordayıcısı olduğu ve güvensiz bağlanma stilinin öz yeterliğin negatif yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Parto (2011) ergenlerin problem çözme becerileri ve öz yeterliklerinin akıl sağlığı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi ve atılganlığın aracı rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz yeterlik ve problem çözme becerisinin akıl sağlığının doğrudan ve dolaylı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Atılganlığın problem çözme ve özyeterliğin akıl sağlığı ile ilişkisinde aracı rolü olduğu saptanmıştır.

Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer (2005) algılanan öz-yeterliğin çeşitli insan fonksiyonları içinde evrensel psikolojik bir yapı olup olmadığını beş farklı ülkede araştırmıştır. Costa Rica, Almanya, Polonya, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nden 8796 katılımcının yer aldığı araştırmada, genel öz-yeterlik ile kişilik, iyi oluş, stres değerlendirmesi, sosyal ilişkiler ve başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda genel öz-yeterlik ile iyimserlik, öz-düzenleme ve benlik saygısı arasında yüksek düzeyde pozitif, depresyon ve kaygı arasında yüksek düzeyde negatif ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda akademik performans ile öz-yeterlik arasında ilişki bulunmuştur. Diğer psikolojik yapılar ile öz-yeterliğin anlamlı ilişkisinden dolayı algılanan öz-yeterliğin evrensel bir yapı olduğu belirlenmiştir.

Muris (2002) ergenlerin öz-yeterlikleri ile kaygı bozuklukları ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, düşük öz-yeterliğe genel olarak yüksek düzeyde kaygı bozuklukları ve depresyon eşlik etmektedir. Aynı zamanda, öz-yeterliğin alanları, belli birtakım kaygı problemleri türleri ile ilişkili bulunmuştur. Sosyal öz-yeterlik ile sosyal fobi, akademik öz-yeterlik ile okul fobisi, duygusal öz-yeterlik ile kaygı ve panik bozukluk arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır.

Bandura, Pastorelli, Barbaranelli ve Caprara (1999) algılanan öz-yeterliğin farklı yönlerinin sosyal bilişsel etkileri bağlamı içerisinde çocukluk dönemi depresyonunu nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, algılanan sosyal ve bilişsel yetersizlik, akademik başarı, toplumsallaşma ve problem davranışlar üzerindeki etkisi yoluyla doğrudan aynı zamanda veya sonradan meydana gelen depresyona katkıda bulunduğu görülmüştür. Kısa dönemde, çocukların gerçek akademik performansı hakkındaki inançlarından ziyade akademik yetersizlik inançları depresyona yol açmaktadır. Uzun dönemde, depresyon üzerinde etkili olan düşük akademik yeterlik hissi, akademik başarı, problem davranış ve birincil depresyona aracılık etmektedir. Algılanan sosyal yetersizliğin depresyon üzerindeki ağır etkisi erkeklere göre kızlarda daha uzun süreli olduğu bulunmuştur.

Caprara, Scabini, Barbaranelli, Pastorelli, Regalia ve Bandura (1998) algılanan öz-yeterliğin aile içi iletişim ve suçlu davranış ile ilişkili olan riskli etkinliklere katılmada akran baskısına karşı koruyucu etkisini araştırmıştır. Ergenlerin öz-yeterliği, ebeveynleriyle olan iletişiminin açıklığı, suça yönelik davranışlarda bulunması ve madde kötüye kullanımı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, yüksek düzeyde öz yeterlik algısı, olumsuz akran etkisini önlemektedir. Ayrıca, yüksek düzeyde öz-yeterliğe aile ile açık iletişim, düşük düzeyde suçlu davranış ve madde kötüye kullanımı eşlik etmektedir.

Bandura, Barbaranelli, Caprara ve Pastorelli (1996) öz-yeterliğin akademik başarı üzerindeki çoklu etkisini incelemiştir. Araştırmada, akademik başarıyı etkileyen öz-yeterlik inancı, psikososyal etkileri bağlamında ele alınmıştır. Ebeveynlerin akademik yeterlik algısı ve çocukları hakkındaki istekleri, çocukların algıladıkları yetenekleri ve istekleri yoluyla elde ettiği eğitsel başarısı ile ilişkili bulunmuştur. Çocukların öz-yeterlik algısı, öğrenme ve akademik başarılarını düzenler ve yüksek akademik istekler ve toplumsal davranışı arttırarak, faydasız olma hissi ve depresyonu azaltarak eğitsel başarıya katkıda bulunmaktadır. Çocukların algıladıkları sosyal öz-yeterlik, olumsuz davranışlara yönelten akran baskısının üstesinden gelir ayrıca duygusal ve öz düzenleme etkisinin farklı yönleri yoluyla akademik başarıya katkı sağlar. Algılanan sosyal öz-yeterliğe, akademik istek ve düşük düzeyde depresyon aracılık eder. Algılanan öz düzenleme yeterliği, akademik ilgiyi yok eden problemli ve zararlı davranış için ahlaki öz yargılama yoluyla akademik başarı ile ilişki bulunmuştur. Ailenin sosyoekonomik

düzeyi, çocukların toplumsallaşması ve ailenin istekleri üzerindeki dolaylı etkisi aracılığıyla dolaylı olarak çocukların akademik başarısı ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

2.4.2. Öz Yeterlik ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Atik (2013) akran ve zorba mağdurlarını mağdur olmayan öğrencilerle karşılaştırarak mağdur olma olasılığına etki eden öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrenci düzeyi değişkenleri akran ve zorba mağduru olma olasılığını anlamlı şekilde yordamıştır. Akran ve zorba mağdurları, duygusal öz yeterlik, adalet, düzen ve disiplin değişkenlerinde, kaynakların paylaşımı ve öğrencilerle olan kişilerarası ilişkilerde düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Oflazoğlu Göncü (2013) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin ve bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği'nin (ÇİAÖ) Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutu ile Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin (ÇİÖÖ) Öz Denetim Yeterliliği alt boyutu dışında tüm alt boyutlar arasında istatiksel olarak anlamlı düzeyde negatif bir ilişki saptanmıştır. ÇİAÖ'nün Destekleyici Aile İlişkileri alt boyutu ile ÇİÖÖ'nün tüm alt boyutları arasında istatiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, çocukların öz yeterliklerinin aile tutumlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Telef (2011) ergenlerin öz yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ergenlerin öz-yeterlikleri ile psikolojik semptomları arasındaki ilişkiler incelemiştir. Araştırma sonucunda genel öz yeterlikle eğitim kurumuna, yaşa, sınıf seviyesine, anne ve babanın eğitim düzeyine, babanın bir işte çalışıp çalışmamasına, çalışma odasına sahip olup olmamaya, okul başarısına, ebeveynlerin ayrı olup olmamasına, doğum sırasına, kardeş sayısına ve rehberlik servisinden yardım alıp almamaya göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin akademik, sosyal, duygusal ve genel öz yeterlikleri ile depresyon, anksiyete, olumsuz benlik algısı, somatizasyon ve düşmanlık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Biçer (2009) parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti puanları arasında pozitif korelasyon olduğu

bulunmuştur. Sosyal yetkinlik beklentisi puanlarının aile yapılarına, sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Atılganlık puanlarının aile yapısına, anne ve baba eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Çok yönlü varyans analizi sonuçlarına göre tam aileye sahip 11. Sınıfa giden ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti puanları, parçalanmış aileye sahip ergenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca aile yapısı ile sınıf düzeyi ve baba eğitim düzeyinin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklentisi puanlarına ortak etkilerinin anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Kaşık (2009) ergenlerin karar vermede öz saygı ve karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeylerini, sosyal yetkinlik beklentisi düzeyi ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin yetkinlik beklentisi düzeyi ve dikkatli karar verme stili arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, yetkinlik beklentisi düzeyi ve kaçıngan karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı ilişki, yetkinlik beklentisi düzeyi ve panik karar verme stili arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Yetkinlik beklenti düzeyleri ile aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Kayhan Yardımcı (2007) ilköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz yeterlik ilişkisini ve etkileyen değişkenleri incelemiştir. İlköğretim öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile tipi, ailenin ekonomik durumu, okul başarısı, sağlık durumu değişkenlerine göre anne, baba, öğretmen, sınıf arkadaşları, yakın arkadaşlardan algılanan sosyal destek ve algılanan öz yeterlik puanları incelenmektedir. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve okul başarısı ile anne, baba, öğretmen, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaştan; sınıf düzeyi, sağlık durumu ve ailenin ekonomik durumu ile anne, baba, öğretmen ve sınıf arkadaşlarından; aile tipi ile babadan algılanan sosyal destek arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda cinsiyet ile öz yeterliğin kişilerarası ilişkiler ve madde bağımlılığı potansiyeli alt boyutları; sınıf ile kişilerarası ilişkiler ve akademik başarı alt boyutları; aile tipi ile kişilerarası ilişkiler alt boyutu; ailenin ekonomik durumu ve okul başarısı ile koruyucu sağlık, kişilerarası ilişkiler, madde bağımlılığı potansiyeli, akademik başarı alt boyutları; sağlık durumu ile koruyucu sağlık, kişilerarası ilişkiler, akademik başarı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal destek ile öz yeterlik puanları arasında pozitif, zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çetin (2007) yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisini ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlilik düzeylerini arttırdığı bulunmuştur. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerin öz-yeterlilik düzeyine etkisinde, annenin çalışma durumuna göre annesi çalışmayanların lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Yeni ilköğretim programı uygulamalarının öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi ile öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Vardarlı (2005) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel öz yeterlik düzeylerinin yordanması üzerine yapılan araştırmada, genel öz yeterlik düzeyi cinsiyet, yaş, algılanan başarı düzeyi, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, algılanan ana baba tutumu, algılanan gelir düzeyi, öz saygı düzeyi, sosyal beceri düzeyi ve denetim odağı değişkenleri açısından yordanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genel öz yeterlik düzeylerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizinde öz saygı, sosyal beceri, akademik başarı, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi değişkenleri anlamlı yordayıcılar olarak bulunmuştur. Genel öz yeterliğin en önemli yordayıcısının öz saygı olduğu, ikinci yordayıcı olarak sosyal beceri, daha sonra akademik başarı, gelir düzeyi, annenin eğitim düzeyi değişkenleri bulunmuştur.

Öz yeterlik ile ilgili yurtdışı ve yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; genel olarak öz yeterliğin kaygı bozuklukları, depresyon, öz düzenleme, benlik saygısı, aile içi iletişim, aile tutumları, madde kullanımı, suça yönelik davranış, sosyal beceri, eğitsel başarı, karar verme stilleri, sosyal destek, bağlanma stilleri, üst bilişsel beceriler gibi değişkenler bağlamında ele alındığı görülmektedir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ergenlerin anne babaları ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Tarama modellerinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002). Ayrıca cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne babanın birliktelik durumu, anne babanın eğitim durumu, anne babanın çalışma durumu değişkenlerine göre duygusal istismar ve öz yeterliğin farklılık gösterip göstermediği araştırılırken karşılaştırmalı tarama modelinden yararlanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki resmi ortaokullarda eğitim gören 21.260 öğrenci oluşturmaktadır.

Evreni temsil eden örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılacak formül araştırmanın problemi olan değişkenin sürekli ve süreksiz olmasına göre değişmektedir. Araştırmanın problemi sürekli değişken olduğunda, örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla $n_0=\frac{t^2.S^2}{d^2}$ ve $n=\frac{n_0}{1+\frac{n_0}{N}}$ formülleri kullanılmaktadır. Bu formüllerde, N evren büyüklüğünü, t güven düzeyine karşılık gelen tablo değerini, S evren için belirlenen standart sapmayı, d sapma miktarını, n örneklem büyüklüğünü tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Belirtilen formüller kullanılarak ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü 221 kişi olarak belirlenmiştir. Bu amaçla, eksik ya da yanlış doldurulabilecek ölçekler dikkate alınarak,

435 öğrenciye uygulama yapılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulmuş olan 112 ölçek analiz dışında tutulmuş, toplam 323 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmanın örneklem grubu belirlenirken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki resmi ortaokulların içerisinden beş okul, seçkisiz küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu okullarda eğitim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri seçkisiz olarak örnekleme alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunun resmi okullar ile sınırlı kalması, araştırma konusunun hassasiyeti dolayısıyla özel okulların araştırmacının uygulama talebini değerlendireceğini belirtmesi ve sonrasında araştırmacıya uygulama yapabilmesine yönelik geri dönütte bulunmamasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki beş ortaokulda eğitim gören 187 (%57,9) kız; 136 (%42,1) erkek olmak üzere toplam 323 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 119'u (%36,8) 6. sınıfta, 103'ü (%31,9) 7. sınıfta ve 101'i (%31,3) 8. sınıfta eğitim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarı ölçmek için Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (ABGİÖ) ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (ÖDAÖ), algıladıkları sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliklerini ölçmek için Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) ve öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, kardeş sayısı, kaçıncı çocuk oldukları, anne babanın birliktelik durumu, anne babanın eğitim durumu, anne babanın çalışma durumu hakkındaki sorulardan oluşmaktadır (EK 2).

3.3.2. Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (ABGİÖ)

Erkman'ın danışmanlığında Alantar (1989), Bayraktar (1990), Vardar (1994) tarafından geliştirilen Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismarı ölçmektedir. Alantar (1989) tarafından 36 maddeden oluşan Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği Anne ve Baba Bölümü geliştirilmiştir. Daha sonra Bayraktar (1990) tarafından Türk uzmanlar, Batılı uzmanlar ve Türk öğrencilere sorularak psikolojik istismarın alt boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, 123 madde ve 8 alt boyut ortaya konulmuştur. Bayraktar ve Erkman (1990) tarafından geliştirilen ölçeği temel alarak, Vardar (1994) tarafından geliştirilen Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Anne ve Baba formu olmak üzere 100'er maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır (EK 3).

Ölçeğin geliştirilmesi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, Bayraktar ve Erkman (1990) tarafından geliştirilmiş olan reddetme, aşağılama, yıldırma, yalnız bırakma, suça yöneltme, kendi çıkarına kullanma, duygusal tepki vermeyi reddetme ve yetişkin rolü verme alt boyutlarındaki maddelerden, uzmanların ve öğrencilerin en az % 60'ının seçtiği maddeler bir araya getirilerek yeniden gruplandırılmıştır. 75 madde farklılaşmış ve 8 alt boyut altında toplanmıştır ancak 48 madde herhangi bir gruba dahil olmayıp farklı bir kategori altına alınmıştır. Araştırmada alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyi temsil eden İstanbul'daki yedi ayrı okuldan 328 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. İkinci aşamada, Bayraktar ve Erkman (1990)'ın çalışması temel alınarak ergenlerin anne babalarından algıladığı duygusal istismarı ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, 4'lü likert tipi olup, hemen hemen hiçbir zaman (1), nadiren (2), sık sık (3) ve hemen hemen her zaman (4) şeklinde işaretlenmektedir. Ölçeğin anne formunda 7 tane, baba formunda 5 tane olmak üzere 12 ters madde bulunmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında iç tutarlılığı ölçmek amacıyla, madde toplam korelasyon katsayısı 123 maddeden oluşan orijinal ölçek ve 100 maddeden oluşan geliştirilen ölçek için hesaplanmıştır. Buna göre, anne ve baba formundaki 11 madde, .20 madde toplam korelasyon katsayısının altında değer almıştır. Daha kısa ve iç tutarlılığı yüksek bir ölçek geliştirmek amacıyla daha düşük madde toplam korelasyon değerine sahip olan 12 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, anne ve baba formu 100'er maddeden oluşmuştur. Anne Genç İlişkileri Formu ve Baba Genç İlişkileri Formu'nun iç tutarlılığı

için kullanılan Cronbach Alpha katsayısı her ikisi için de .96 olarak hesaplanmıştır. Madde artan korelasyon değerleri, anne formu için .25 ve .64, baba formu için .25 ve .65 arasında değişmektedir. Test tekrar test güvenirliğine bakıldığında 2-3 haftalık bir ara ile uygulanan ölçek için .001 anlam düzeyinde Pearson Çarpım Moment korelasyon katsayısı anne formu için .67 ve baba formu için .65 olarak bulunmuştur. Anne Baba Genç İlişkileri Ölçeği sonuçlarına göre dört gruba bölünerek farklı düzeyde algılanan duygusal istismar grupları oluşturulmuştur. Bu dört farklı düzeyde duygusal istismar grupları ile Anne Çocuk İlişkileri Ölçeği ve ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler tek yönlü olarak varyans analiziyle işleme sokulmuştur. Anova sonuçları, Anne Genç İlişkileri Formu'ndan yüksek skorlar alan öğrencilerin Anne Çocuk İlişkileri Ölçeği ve onun alt boyutlarından anlamlı şekilde yüksek skorlar aldıklarını göstermiştir. Anne Baba Genç İlişkileri Formu ve Anne Çocuk İlişkileri Ölçeği korelasyonları için kullanılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayıları hesaplanarak, Anne Genç İlişkileri ile Baba Genç İlişkileri arasındaki korelasyon .8283, Anne Genç İlişkileri Formu ile Anne Çocuk İlişkileri Ölçeği arasındaki korelasyon .5931 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonuçları duygusal istismarın çok boyutluluğunu destekleyerek dokuz faktöre dağılım göstermiştir. Ancak hem içerik olarak hem de maddelerin korelasyon katsayıları bakımından incelendiğinde beş faktöre dağılımın daha uygun olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda, ölçek şiddetli ret, gizli ret, aşağılama, gerçek dışı beklentiler, kabul etme/saygı olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Vardar, 1994).

Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği'nin ileri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çeşmeci (1995) ve Kılınç (1999) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı bağlamında Anne ve Baba Genç İlişkileri Ölçeği için Cronbach alfa katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları .95 ile .97 arasında hesaplanmıştır. Anne Genç İlişkileri için madde alt ölçek korelasyon katsayısı -.032 ile .727 arasında değişmektedir. Baba Genç İlişkileri için madde alt ölçek korelasyon katsayısı .022 ile .661 arasında değişmektedir (Çeşmeci, 1995).

3.3.3. Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (ÖDAÖ)

Erkman'ın danışmanlığında Alantar (1989) ve Çakar (1994) tarafından geliştirilen Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (ÖDAÖ), okullarda öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarı ölçmektedir. Alantar (1989) tarafından

geliştirilen ve 16 maddeden oluşan Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği/Öğretmen Bölümü, daha sonra Çakar (1994) tarafından ele alınarak 60 maddelik Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği olarak geliştirilmiştir (EK 4).

Ölçeğin geliştirilmesi üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada üç ayrı kaynak kullanılarak 74 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. İkinci aşamada iki ayrı okuldan alınan 150 öğrenciye 74 maddelik ölçek uygulanmış ve ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alpha yöntemi ile. 90 olarak bulunmuştur. Güvenirlik çalışması sonunda 74 maddeden Pearson Moment Çarpım Korelasyon katsayısı yöntemine göre .25 ve daha yüksek madde toplam korelasyonu gösteren 60 madde alınmıştır ve bu hali ile Cronbach alpha değeri .91 olarak bulunmuştur. Üçüncü aşamada ileri güvenirlik, geçerlik ve ölçeğin çok boyutluluğu araştırılmıştır. Örneklem üç ayrı Anadolu Lisesinden alınan 300 öğrenciden oluşmuştur. Güvenirlik çalışmasında örneklemin yarısı ile beş hafta ara ile test tekrar test güvenirliği Pearson Moment Çarpım Korelasyon katsayısı yöntemi ile .70, iç tutarlılık ise Cronbach alpha yöntemi ile .85 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Davranışını Algılama Ölçeği, 60 maddeden oluşmaktadır. 14 ters madde bulunan, 4'lü likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerin bir ya da birkaç öğretmenle ilgili olumlu ya da olumsuz algısını değerlendirmeye yönelik maddeler içermektedir. Öğrencilerden "hemen hemen her zaman doğru", "bazen doğru", "nadiren doğru", "hemen hemen hiçbir zaman doğru değil" seçeneklerinden kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmektedir (Çakar, 1994).

3.3.4. Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)

Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Telef ve Karaca (2011) tarafından ergenlerin sosyal, akademik, duygusal ve genel öz yeterliklerini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Ölçek sosyal, duygusal, akademik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır (EK 5).

Sosyal öz yeterlik, ergenlerin akran ilişkileri ve girişkenlik yeteneği algısını; akademik öz yeterlik, öğrenme davranışlarını yönetme, akademik konulara hakim olma ve akademik beklentilerini gerçekleştirme yeterliğine ilişkin algısını; duygusal öz yeterlik, olumsuz duygularla baş etme yeteneği algısını ölçmektedir. Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği, beşli likert tipi (1=Hiç ve 5=Çok iyi) bir ölçektir. Ölçek, Muris tarafından ergenlerin sosyal, akademik, duygusal ve genel öz yeterliklerini ölçmek amacıyla

geliştirilmiştir. Ölçek, yaşları 14 ile 17 arasında değişen 140 erkek ve 190 kız olmak üzere 330 öğrenciye uygulanmıştır. Başlangıçta 24 maddeden oluşan ölçek, yapılan faktör analizi sonrasında üç faktörü desteklemiştir ve ölçekte bulunan üç maddenin hiçbir alt faktöre girmemesi nedeniyle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Üç faktörü destekleyen 21 maddeden oluşan ölçeğe faktör analizi uygulanarak toplam açıklanan varyansı %56,70 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık çalışması sonucunda, Cronbach Alfa değerleri toplam öz yeterlik için .88, duygusal öz yeterlik için .86, sosyal öz yeterlik için .85 ve akademik öz yeterlik için .88 olarak bulunmuştur (Muris, 2001).

Ölçeğin ikinci geçerlik ve güvenirlik çalışması, Belçika'da yaşları 12 ile 18 arasında değişen 278 erkek ve 318 kız olmak üzere 596 ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktör desteklenmiştir ve açıklanan toplam varyans %53,30 olarak tespit edilmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda, Cronbach Alfa değerleri toplam öz yeterlik için .90, sosyal öz yeterlik için .82, akademik öz yeterlik için .84, duygusal öz yeterlik için .86 olarak bulunmuştur (Muris, 2002).

Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin ilk olarak Çelikkaleli, Gündoğdu ve Esen (2006) tarafından "Ergenlerde Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" olarak 731 lise öğrencisiyle Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır.

Telef ve Karaca (2011) tarafından ise hem ilköğretim ikinci kademe hem de ortaöğretim öğrencilerini kapsayacak şekilde Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışma, 461 ilköğretim ikinci kademe ve 472 lise öğrencisi olmak üzere 933 ergen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyonun anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları eşdeğer bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca, benzer ölçek yardımı ile anketin ölçüt bağımlı geçerliliğine bakılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin Türkçe formundaki faktör yapısının orijinal formdaki faktör yapısı ile aynı olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %43,74 olduğu bulunmuştur. Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının, orjinaline benzer şekilde 21 maddeden ve 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. 21 maddelik ölçeğin faktör ortak varyansına ilişkin öz değerlerine

bakıldığında ise .594 ile .305 arasında hesaplanmıştır. İkinci düzeyde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç alt boyut ve üst boyut ile temsil edilen modelin uyum indekslerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğine bakıldığında, Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği ile Genel Öz yeterlik Ölçeği arasındaki korelasyon .57 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin güvenirlik çalışması Cronbach alfa ve test tekrar test yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa katsayısı .86'dır. Alt ölçekler için incelendiğinde ise Cronbach alfa katsayısı akademik öz yeterlik için .84, sosyal öz yeterlik için .64 ve duygusal öz yeterlik için .78 olarak bulunmuştur. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin tüm faktörleri için birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmüştür ($r= .75-.89$). Ölçeğin birinci ve ikinci uygulamaları arasında yüksek korelasyon sonuçlarına bakılarak anketin güvenilir olduğu söylenebilir. Yapılan madde analizi sonucunda Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin madde toplam korelasyonlarının .43 ile .57 arasında değişiklik gösterdiği ve tüm madde toplam korelasyonlarının .30'dan büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca %27'lik alt-üst grup madde karşılaştırmaları için kullanılan t-testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı çıkmıştır. Bu nedenle anketin tüm maddelerinin ayırt edicilik düzeyinin yüksek olduğu ve çocukların öz yeterliklerini ölçmede ayırt edicilik değeri taşıdığı görülmektedir.

Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin Türkçe formunun ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencileri üzerinde yapılan uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması ölçeğin yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Telef ve Karaca, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında, ölçekleri geliştiren kişilerden ölçek kullanım izinleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alındıktan sonra, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde seçkisiz olarak belirlenen okulların müdürlerine araştırmanın amacı anlatılmış ve uygulama onayının alınması için ziyaretler yapılmıştır. Okul müdürlerinin onayı alındıktan sonra, psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin yardımıyla gönüllülük esas alınarak Kişisel Bilgi Formu ve üç ölçekten (Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği) oluşan uygulama seti örneklem grubunu oluşturan öğrencilere verilmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrencilerin kendi sınıflarında araştırmacı tarafından toplam 435

öğrenciye uygulama yapılmıştır. Eksik ve hatalı doldurulmuş olan 112 ölçek analiz dışında tutulmuştur ve toplam 323 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilere uygulamanın başında araştırmanın konusu ve ölçme araçlarının uygulama yönergeleri açıklanmıştır. Ölçekleri samimi ve doğru yanıtlamalarının doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için önemli olduğu vurgulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra, verilerin çözümlenmesi için Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nin puanlama işlemine geçilmiştir. Eksik ve hatalı doldurulan ölçekler, puanlama işlemine dahil edilmemiştir. Puanlama işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin işlenmesi ve yorumlanması için veriler istatistik paket programına girilerek analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde istatiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

İstatiksel çözümlemelerde öncelikle örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda grubun genel yapısını ve dağılımını tanıtıcı frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Ayrıca grubun Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği'nden elde ettikleri puanların ortalama, standart sapma ve ölçmenin standart hata değerleri hesaplanmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik, sosyal, duygusal öz yeterliklerini ne oranda yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizine geçmeden önce, Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nden elde ettikleri puanların, Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlarla arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Daha sonraki aşamada, Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği'nden elde ettikleri puanların, Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanları yordamada ne oranda katkısı olduğunu belirlemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon tekniği kullanılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının öğrencilerin cinsiyet değişkeni; Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının anne babanın birliktelik durumu ve anne babanın çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği ve Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının kardeş sayısı, doğum sırası, anne babanın eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık belirlendiğinde farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-Hoc Çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Hangi Post-Hoc tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyansının homojen olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada incelenen değişkenler için varyansın homojen olduğu tespit edilmesi sebebiyle Scheffe testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatiksel analizlerine ve analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak, araştırmanın örneklem grubunun demografik özelliklerini gösteren frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Daha sonra, araştırmanın amaçlarının sıralaması dikkate alınarak istatiksel analiz sonucunda elde edilen bulgular aktarılmıştır.

4.1. Örneklem Grubunun Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne babanın birliktelik durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba çalışma durumu) açıklayan frekans ve yüzde dağılımları tablolar halinde verilmiştir. Ardından ölçeklerin alt boyutları ve toplam puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve aritmetik ortalamanın hatası değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.1.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Kız	187	57,9	57,9	57,9
Erkek	136	42,1	42,1	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 187'si (%57,9) kız; 136'sı (%42,1) erkektir.

Tablo 4.1.2. Sınıf Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
6. Sınıf	119	36,8	36,8	36,8
7. Sınıf	103	31,9	31,9	68,7
8. Sınıf	101	31,3	31,9	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 119'u (%36,8) 6. sınıfta, 103'ü (%31,9) 7. sınıfta ve 101'i (%31,3) 8. sınıfta eğitim görmektedir.

Tablo 4.1.3. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
11	51	15,8	15,8	15,8
12	134	41,5	41,5	41,5
13	101	31,3	31,3	88,5
14	37	11,5	11,5	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.3.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 51'i (%15,8) 11 yaş, 134'ü (%41,5) 12 yaş, 101'i (%31,3) 13 yaş ve 37'si (%11,5) 14 yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 4.1.4. Kardeş Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Tek çocuk	37	11,5	11,5	11,5
Bir kardeş	160	49,5	49,5	61,0
İki kardeş	93	28,8	28,8	89,8
Üç ve üzeri	33	10,2	10,2	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.4.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 37'si (%11,5) tek çocuktur, 160'ının (%49,5) bir kardeşi, 93'ünün (%28,8) iki kardeşi ve 33'ünün (%10,2) üç ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 4.1.5. Doğum Sırası Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlk çocuk	140	43,3	43,3	43,3
İkinci çocuk	127	39,3	39,3	82,7
Üçüncü ve üzeri	56	17,3	17,3	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.5.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 140'ı (%43,3) ilk çocuk, 127'si (%39,3) ikinci çocuk ve 56'sı (%17,3) üçüncü ve üzeri çocuktur.

Tablo 4.1.6. Anne Baba Birliktelik Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Evli	289	89,5	89,5	89,5
Boşanmış	34	10,5	10,5	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.6.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 289'unun (%89,5) anne babası evli, 34'ünün (%10,5) anne babası boşanmıştır.

Tablo 4.1.7. Anne Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlkokul ve altı	124	38,4	38,4	38,4
Ortaokul	94	29,1	29,1	67,5
Lise	73	22,6	22,6	90,1
Üniversite ve üzeri	32	9,9	9,9	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.7.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 124'ünün (%38,4) annesinin eğitim durumu ilkokul ve altı, 94'ünün (%29,1) ortaokul, 73'ünün (%22,6) lise, 32'sinin (%9,9) üniversite ve üzeridir.

Tablo 4.1.8. Baba Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
İlkokul ve altı	68	21,1	21,1	21,1
Ortaokul	115	35,6	35,6	56,7
Lise	100	31,0	31,0	87,6
Üniversite ve üzeri	40	12,4	12,4	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.8.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 68'inin (%21,1) babasının eğitim durumu ilkokul ve altı, 115'inin (%35,6) ortaokul, 100'ünün (%31,0) lise, 40'ının (%12,4) üniversite ve üzeridir.

Tablo 4.1.9. Anne Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Çalışıyor	110	34,1	34,1	34,1
Çalışmıyor	213	65,9	65,9	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.9.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 110'unun (%34,1) annesi çalışmakta, 213'ünün (%65,9) annesi çalışmamaktadır.

Tablo 4.1.10. Baba Çalışma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	*f*	%	$\%_{gec}$	$\%_{yig}$
Çalışıyor	292	90,4	90,4	90,4
Çalışmıyor	31	9,6	9,6	100,0
Toplam	323	100,0	100,0	

Tablo 4.1.10.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 292'sinin (%90,4) babası çalışmakta, 31'inin (%9,6) babası çalışmamaktadır.

Tablo 4.1.11. Anne Genç İlişkileri Ölçeği, Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Öz yeterlik Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Puanlar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$
Anne Genç İlişkileri	323	119,33	9,36	,52
Baba Genç İlişkileri	323	116,47	8,32	,46
Öğretmen Davranışları	323	82,78	12,99	,72
Öz yeterlik Ölçeği	323	80,61	,82	14,77

Tablo 4.1.11.'de görüldüğü üzere Anne Genç İlişkileri Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=119,33; standart sapması *ss*=9,36; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,52; Baba Genç İlişkileri Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=116,47; standart sapması *ss*=8,32; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,46; Öğretmen Davranışları Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=82,78; standart sapması *ss*=12,99; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,72; Öz yeterlik Ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=80,61; standart sapması *ss*=,82; aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=14,77 bulunmuştur.

Tablo 4.1.12. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$
Şiddetli Ret	323	22,36	1,84	,10
Gizli Ret	323	27,96	2,85	,16
Gerçekdışı Beklentiler	323	40,65	6,09	,34
Aşağılama	323	17,36	1,95	,11
Kabul-Saygı	323	5,63	1,81	,10

Tablo 4.1.12.'de görüldüğü üzere Anne Genç İlişkileri Ölçeğinin Şiddetli Ret alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=22,36, standart sapması *ss*=1,84, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,10; Gizli Ret alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması

$\bar{x}$=27,96, standart sapması *ss*=2,85, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,16; Gerçekdışı Beklentiler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=40,65, standart sapması *ss*=6,09, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,34; Aşağılama alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=17,36, standart sapması *ss*=1,95, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,11; Kabul-saygı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=5,63, standart sapması *ss*=1,81, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,10 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.1.13. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$
Şiddetli Ret	323	34,37	4,23	,23
Gizli Ret	323	24,43	2,11	,12
Gerçekdışı Beklentiler	323	23,09	3,60	,20
Aşağılama	323	19,03	2,53	,14
Kabul-Saygı	323	15,55	1,90	,10

Tablo 4.1.13.'te görüldüğü üzere, Baba Genç İlişkileri Ölçeğinin Şiddetli Ret alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=34,37, standart sapması *ss*=4,23, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,23; Gizli Ret alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=24,43, standart sapması *ss*=2,11, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,12; Gerçekdışı Beklentiler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=23,09, standart sapması *ss*=3,60, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,20; Aşağılama alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=19,03, standart sapması *ss*=2,53, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,14; Kabul-saygı alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=15,55, standart sapması *ss*=1,90, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,10 bulunmuştur.

Tablo 4.1.14. Öz yeterlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$
Akademik	323	27,99	5,65	,31
Sosyal	323	27,59	5,16	,29
Duygusal	323	25,03	6,52	,36

Tablo 4.1.14.'te görüldüğü üzere Öz-yeterlik Ölçeğinin Akademik Öz-yeterlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=27,99, standart sapması *ss*=5,65, aritmetik

ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,31; Sosyal Öz-yeterlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=27,59, standart sapması *ss*=5,16, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,29; Duygusal Öz-yeterlik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}$=25,03, standart sapması *ss*=6,52, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}$=,36 olarak belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliklerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan istatiksel analizlere ilişkin bulgular sunulmuştur. Ayrıca, Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği, Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği ve Çocuklar için Öz yeterlik Ölçeği puanlarının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba birliktelik durumu, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba çalışma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Anne Genç İlişkileri Ölçeği (AGİÖ) ve Alt Boyutları ile Öz yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Anne Duygusal İstismar Toplam	1	,58**	,61**	,80**	,51**	,24**	-,24**	-,17**	-,14*	-,20**
2.ŞiddetliRet		1	,35**	,31**	,46**	,05	-,11	-,09	-,09	-,10
3.Gizli Ret			1	,28**	,36**	,11	-,16**	-,15**	-,10	-,15**
4.Gerçekdışı Beklentiler				1	,23**	,01	-,12*	-,06	-,05	-,08
5.Aşağılama					1	-,01	-,21**	-,11*	-,18**	-,19**
6.Kabul						1	-,16**	-,08	-,11*	-,14*
7.Akademik Öz-yeterlik							1	,64**	,59**	,85*
8.Sosyal Öz-yeterlik								1	,58**	,84*
9.Duygusal Öz-yeterlik									1	,86**
10.Genel Öz yeterlik										1

*<,05 **<,01

Tablo 4.2.1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği (AGİÖ) toplam puanı ve alt boyutları ile Öz yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, Anne Genç İlişkileri Ölçeği ile Öz yeterlik Ölçeği toplam puanları *(r=-20;*

p<,01); AGİÖ toplam puanı ile ÖYÖ alt boyutları olan akademik öz yeterlik *(r=-,24; p<,01)*, sosyal öz yeterlik *(r=-,17; p<,01)* ve duygusal öz yeterlik *(r=-,14; p<,01)* puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, AGİÖ Aşağılama alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik *(r=-,21; p<,01)*, sosyal öz yeterlik *(r=-,11; p<,05)* ve duygusal öz yeterlik *(r=-,18; p<,01)* alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

AGİÖ Gizli Ret alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik *(r=-,16; p<,01)* ve sosyal öz yeterlik *(r=-,15; p<,01)* alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak duygusal öz yeterlik *(r=-,10; p>,05)* alt boyutu puanı arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. AGİÖ Gerçekdışı Beklentiler alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik *(r=-,12; p<,05)* alt boyutu puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak sosyal öz yeterlik *(r=-,06; p>,05)* ve duygusal öz yeterlik *(r=-,05; p>,05)* alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. AGİÖ Kabul alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik (r=-,16; p<,01) ve duygusal öz yeterlik (r=-,11; p<,05) alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak sosyal öz yeterlik (r=-,08; p>,05) alt boyutu ile anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. AGİÖ Şiddetli Ret alt boyutu ile ÖYÖ alt boyutları olan akademik öz yeterlik *(r=,11; p>,05*) sosyal öz yeterlik (*r=-,09; p>,05)* ve duygusal öz yeterlik (*r=-,09; p>,05)* alt boyutu puanları arasında ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.2.2. Baba Genç İlişkileri Ölçeği (BGİÖ) ve Alt Boyutları ile Öz yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Baba Duygusal İstismarı	1	,64**	,56**	,63**	,58**	,50**	-,17**	-,12**	-,15**	-,17**
2.ŞiddetliRet		1	,15	,09	,20**	,19**	-,20**	-,12**	-,15**	-,19**
3.Gizli Ret			1	,27**	,39**	,22**	,03	,03	,02	,02
4.Gerçekdışı Beklentiler				1	,28**	,26**	-,13*	-,10	-,10	-,12*
5.Aşağılama					1	,19**	-,12*	-,12*	-,13*	-,14*
6.Kabul						1	-,08	-,13*	-,08	-,11
7.Akademik Öz-yeterlik							1	,64**	,59**	,85**
8.Sosyal Öz-yeterlik								1	,58**	,84**
9.Duygusal Öz-yeterlik									1	,86**
10.Genel Öz yeterlik										1

*<,05 **<,01

Tablo 4.2.2.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği (BGİÖ) toplam puanı ve alt boyutları ile Öz yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) toplam puanı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, BGİÖ ile ÖYÖ toplam puanları *(r=-17; p<,01);* BGİÖ toplam puanı ile ÖYÖ alt boyutları olan akademik öz yeterlik *(r=-,17; p<,01)*, sosyal öz yeterlik *(r=-,12; p<,01)* ve duygusal öz yeterlik *(r=-,15; p<,01)* puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, BGİÖ Şiddetli Ret alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik *(r=-,20; p<,01*), sosyal öz yeterlik (*r=-,12; p<,01)* ve duygusal öz yeterlik (*r=-,15; p<,01)* alt boyutu puanları; BGİÖ Aşağılama alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik *(r=-,12; p<,05)*, sosyal öz yeterlik *(r=-,12; p<,05)* ve duygusal öz yeterlik *(r=-,13; r<,05)* alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

BGİÖ Gerçekdışı Beklentiler alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki *(r=-,13; p<,05)* bulunurken, sosyal öz yeterlik *(r=-,10; p>,05)* ve duygusal öz yeterlik *(r=-,10; p>,05)* alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. BGİÖ Kabul alt boyutu ile ÖYÖ sosyal öz yeterlik alt boyutu puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki *(r=-,13; p<,05)* bulunurken, akademik öz yeterlik *(r=-,08; p>,05)* ve duygusal öz yeterlik *(r=-,08; p>,05)* alt boyutu puanları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

BGİÖ Gizli Ret alt boyutu ile ÖYÖ akademik öz yeterlik *(r=,03; p>,05)*, sosyal öz yeterlik *(r=,03; p>,05)* ve duygusal öz yeterlik *(r=,02; p>,05)* alt boyutu puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 4.2.3. Öğretmen Davranışları Ölçeği ile Öz yeterlik Ölçeği ve Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Öğretmen Davranışları	1	-,34**	-,24**	-,09	-,24**
2.Akademik Özyeterlik		1	,64**	,59**	,85**
3.Sosyal Özyeterlik			1	,58**	,84**
4.Duygusal Özyeterlik				1	,85**
5.Genel Özyeterlik					1

**<,01

Tablo 4.2.3.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretmen Davranışları Ölçeği (ÖDAÖ) ile Öz yeterlik Ölçeği (ÖYÖ) toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, ÖDAÖ ile ÖYÖ puanları *(r=-,24; p<,01)*; ÖDAÖ ile ÖYÖ akademik öz yeterlik alt boyutu puanları *(r=-,34; p<,01)*; sosyal öz yeterlik alt boyutu puanları *(r=-,24; p<,01)* arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. ÖDAÖ ile duygusal öz yeterlik alt boyutu puanları arasında ise anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir *(r=-,09; p>,05).*

Tablo 4.2.4. Anne, Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Akademik Öz yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R^2	B	Sh_B	β	t	p
(Sabit)	,36	,13	40,79	1,90		21,47	,000
Öğretmen İstismarı			-,16	,02	-,36	-6,82	,000

Tablo 4.2.4.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi tek aşamada tamamlanmıştır. Akademik öz yeterliğin yordayıcısı olarak öğretmen duygusal istismarı analize girmiştir ve tek başına toplam varyansın %13'ünü açıklamıştır (p<,001). Öğretmen duygusal istismarı, akademik öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken, anne ve baba duygusal istismarının akademik öz yeterliğin yordanmasında anlamlı bir katkısının bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.2.5. Anne, Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Sosyal Öz yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R^2	B	Sh_B	β	t	p
(Sabit)	,26	,07	36,14	1,80		20,13	,000
Öğretmen İstismarı			-,10	,02	-,26	-4,82	,000

Tablo 4.2.5.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin sosyal öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi tek aşamada tamamlanmıştır. Sosyal öz yeterliğin yordayıcısı olarak öğretmen duygusal istismarı analize girmiştir ve tek başına toplam varyansın %7'sini açıklamıştır (p<,001). Öğretmen duygusal istismarı, sosyal öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken, anne ve baba duygusal istismarının sosyal öz yeterliğin yordanmasında anlamlı bir katkısının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.2.6. Anne, Baba ve Öğretmenden Algılanan Duygusal İstismarın Duygusal Öz yeterliği Yordamasına İlişkin Yapılan Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	R^2	B	Sh_B	β	t	p
(Sabit)	,15	,02	38,33	5,05		7,59	,000
Baba İstismarı			-,11	,04	-,15	-2,64	,009

Tablo 4.2.6.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal öz yeterliklerinin yordanmasına ilişkin yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi tek aşamada tamamlanmıştır. Duygusal öz yeterliğin yordayıcısı olarak baba duygusal istismarı analize girmiştir ve tek başına toplam varyansın %2'sini açıklamıştır (p<,01). Baba duygusal istismarı, duygusal öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunurken, anne ve öğretmen duygusal istismarının sosyal öz yeterliğin yordanmasında modele anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür.

Tablo 4.2.7. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Anne Genç İlişkileri	Kız	187	117,78	9,04	,66	-3,553	321	,000
	Erkek	136	121,46	9,40	,81			

Tablo 4.2.7.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur *(t=-3,553; p<,001).* Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre annelerinden daha fazla duygusal istismar algılamaktadır.

Tablo 4.2.8. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Baba Genç İlişkileri	Kız	187	115,57	8,14	,59	-2,313	321	,021
	Erkek	136	117,72	8,42	,81			

Tablo 4.2.8.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur *(t=-2,313; p<,05).* Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre babalarından daha fazla duygusal istismar algılamaktadır.

Tablo 4.2.9. Öğretmen Davranışları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Öğretmen Davranışları	Kız	187	80,74	12,90	,94	-3,361	321	,001
	Erkek	136	85,59	12,64	1,08			

Tablo 4.2.9.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öğretmen Davranışları Ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur *(t=-3,361; p<,01).* Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algılamaktadır.

Tablo 4.2.10. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	11	51	119,27	9,57	G.Arası	375,83	2	125,28		
Anne	12	134	120,11	9,88	G.İçi	27839,72	319	87,27	1,43	,232
Genç	13	101	117,83	8,59	Toplam	28215,55	322			
İlişkiler	14	37	120,67	8,97						
	Toplam	323	119,33	9,36						

Tablo 4.2.10.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=1,43; p>,05).*

Tablo 4.2.11. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
	11	51	116,47	9,25	G.Arası	264,65	3	88,22		
Baba	12	134	116,98	7,84	G.İçi	22015,87	319	69,01	1,28	,282
Genç	13	101	115,26	8,34	Toplam	22280,53	322			
İlişkileri	14	37	117,94	8,49						
	Toplam	323	116,47	8,32						

Tablo 4.2.11.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=1,28; p>,05).*

Tablo 4.2.12. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anne Genç	Tek çocuk	37	115,49	9,53	G.Arası	665,51	3	221,84	2,57	,054
	1 kardeş	160	119,61	9,55	G.İçi	27550,04	319	86,36		
	2 kardeş	93	120,40	9,14	Toplam	28215,55	322			
	3 ve üstü	33	119,27	8,08						
	Toplam	323	119,33	9,36						

Tablo 4.2.12.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=2,57; p>,05).*

Tablo 4.2.13. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Baba Genç	Tek çocuk	37	114,46	8,48	G.Arası	194,08	3	64,69	,93	,424
	1 kardeş	160	116,63	8,48	G.İçi	22086,44	319	69,24		
	2 kardeş	93	116,62	8,20	Toplam	22280,53	322			
	3 ve üstü	33	117,54	7,63						
	Toplam	323	116,47	8,31						

Tablo 4.2.13.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=,93; p>,05).*

Tablo 4.2.14. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anne Genç	Birinci çocuk	140	119,32	9,49	G.Arası	108,65	2	54,32	,62	,539
	İkinci çocuk	127	119,85	9,33	G.İçi	28106,90	320	87,83		
	Üçüncü ve üzeri	56	118,18	9,16	Toplam	28215,55	322			
	Toplam	323	119,33	9,36						

Tablo 4.2.14.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=,62; p>,05).*

Tablo 4.2.15. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Baba Genç	Birinci çocuk	140	115,75	8,79	G.Arası	130,85	2	65,42	,94	,390
	İkinci çocuk	127	116,97	7,91	G.İçi	22149,68	320	69,22		
	Üçüncü ve üzeri	56	117,16	7,99	Toplam	22280,53	322			
	Toplam	323	116,47	8,32						

Tablo 4.2.15.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=,94; p>,05).*

Tablo 4.2.16. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Anne Genç İlişkileri	Evli	289	119,08	9,03	,53	-1,391	321	,165
	Boşanmış	34	121,44	11,78	2,02			

Tablo 4.2.16.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının anne babanın birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=-1,391; p>,05).*

Tablo 4.2.17. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Baba Genç İlişkileri	Evli	289	116,40	8,07	,47	-,477	321	,634
	Boşanmış	34	117,12	10,29	1,76			

Tablo 4.2.17.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının anne babanın birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=-,477; p>,05).*

Tablo 4.2.18. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Anne Genç	İlkokul ve altı	124	119,17	8,69	G.Arası	464,58	3	154,86	1,78	,151
	Ortaokul	94	120,74	10,24	G.İçi	27750,97	319	86,99		
	Lise	73	119,05	9,58	Toplam	28215,55	322			
	Üniversite ve üstü	32	116,44	8,23						
	Toplam	323	119,33	9,36						

Tablo 4.2.18.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=1,78; p>,05).*

Tablo 4.2.19. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Baba Genç	İlkokul ve altı	68	116,87	7,72	G.Arası	859,39	3	286,46	4,27	,006
	Ortaokul	115	118,01	9,07	G.İçi	21421,13	319	67,15		
	Lise	100	115,92	7,89	Toplam	22280,53	322			
	Üniversite ve üstü	40	112,77	6,94						
	Toplam	323	116,47	8,32						

Tablo 4.2.19.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur *(F=4,27; p<,01).* Bu sonucun ardından farkların kaynaklarını belirlemek için tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Bu amaçla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve homojen olduğu saptanmıştır *(L=2,508; p>,05).* Bu nedenle Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2.20. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	*p*
İlkokul ve altı	Ortaokul	-1,14	1,25	,843
	Lise	,95	1,29	,910
	Üniversite ve üstü	4,09	1,63	,101
Ortaokul	İlkokul ve altı	1,14	1,25	,843
	Lise	2,09	1,12	,326
	Üniversite ve üstü	5,23	1,50	,008
Lise	İlkokul ve altı	-,95	1,29	,910
	Ortaokul	-2,09	1,12	,326
	Üniversite ve üstü	3,14	1,53	,242
Üniversite ve üstü	İlkokul	-4,09	1,63	,101
	Ortaokul	-5,23	1,50	,008
	Lise	-3,14	1,53	,242

Tablo 4.2.20.'de görüldüğü üzere Baba Genç İlişkileri Ölçeği puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın ortaokul ile üniversite mezunu arasında ortaokul lehine p<,001 düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler, üniversite ve üzeri mezunu olanlara göre babalarından daha fazla duygusal istismar algılamaktadır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(p>,05).*

Tablo 4.2.21. Anne Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Anne Genç İlişkileri	Çalışıyor	110	120,24	9,77	,93	1,262	321	,208
	Çalışmıyor	213	118,86	9,13	,62			

Tablo 4.2.21.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Anne Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=1,262; p>,05).*

Tablo 4.2.22. Baba Genç İlişkileri Ölçeği Puanlarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Baba Genç İlişkileri	Çalışıyor	292	116,52	8,42	,49	,333	321	,739
	Çalışmıyor	31	116,00	7,34	1,32			

Tablo 4.2.22.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Baba Genç İlişkileri Ölçeği ortalamalarının babanın çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=,333; p>,05).*

Tablo 4.2.23. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Öz yeterlik	Kız	187	79,57	14,28	1,04	-1,496	321	,136
	Erkek	136	82,05	15,35	1,32			

Tablo 4.2.23.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Özyeterlik Ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=1,496; p>,05).*

Tablo 4.2.24. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öz yeterlik	11	51	84,88	14,10	G.Arası	1586,65	3	528,88	2,46	,063
	12	134	81,16	15,75	G.İçi	68621,97	319	215,12		
	13	101	78,39	14,45	Toplam	70208,62	322			
	14	37	78,84	11,53						
	Toplam	323	80,61	14,77						

Tablo 4.2.24.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=2,46; p>,05).*

Tablo 4.2.25. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öz yeterlik	Tek çocuk	37	85,16	13,12	G.Arası	1213,46	3	404,49	1,87	,134
	1 kardeş	160	80,92	13,61	G.İçi	68995,17	319	216,29		
	2 kardeş	93	78,48	16,72	Toplam	70208,62	322			
	3 ve üstü	33	80,03	15,42						
	Toplam	323	80,61	14,77						

Tablo 4.2.25.'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=1,87; p>,05).*

Tablo 4.2.26. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öz yeterlik	Birinci çocuk	140	82,46	14,16	G.Arası	1041,57	2	520,79	2,41	,091
	İkinci çocuk	127	78,51	15,25	G.İçi	69167,05	320	216,15		
	Üçüncü ve üzeri	56	80,75	14,75	Toplam	70208,62	322			
	Toplam	323	80,61	14,77						

Tablo 4.2.26.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=2,41; p>,05).*

Tablo 4.2.27. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Baba Birliktelik Durum Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Öz yeterlik	Evli	289	80,95	14,74	,87	1,190	321	,235
	Boşanmış	34	77,76	14,89	2,55			

Tablo 4.2.27.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının anne babanın birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=1,190; p>,05).*

Tablo 4.2.28. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öz yeterlik	İlkokul ve altı	124	79,45	14,85	G.Arası	400,00	3	133,33	,61	,609
	Ortaokul	94	80,61	14,56	G.İçi	69808,62	319	218,84		
	Lise	73	81,61	14,90	Toplam	70208,62	322			
	Üniversite ve üstü	32	82,84	14,97						
	Toplam	323	80,61	14,77						

Tablo 4.2.28.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=,61; p>,05).*

Tablo 4.2.29. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	f , $\bar{x}$ ve *ss* Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	*N*	$\bar{x}$	*ss*	Var. K.	*KT*	*Sd*	*KO*	*F*	*p*
Öz yeterlik	İlkokul ve altı	68	79,32	15,72	G.Arası	628,94	3	209,65	,96	,411
	Ortaokul	115	82,33	15,07	G.İçi	69579,69	319	218,12		
	Lise	100	79,32	14,15	Toplam	70208,62	322			
	Üniversite ve üstü	40	81,10	13,68						
	Toplam	323	80,61	14,77						

Tablo 4.2.29.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır *(F=,96; p>,05).*

Tablo 4.2.30. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Anne Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Öz yeterlik	Çalışıyor	110	80,11	15,10	1,44	-,440	321	,660
	Çalışmıyor	213	80,87	14,62	1,00			

Tablo 4.2.30.'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=-,440; p>,05).*

Tablo 4.2.31. Öz yeterlik Ölçeği Puanlarının Baba Çalışma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	$\bar{x}$	*ss*	$Sh_{\bar{x}}$	*t* Testi		
						t	*Sd*	*p*
Öz yeterlik	Çalışıyor	292	80,70	14,92	,87	,319	321	,750
	Çalışmıyor	31	79,81	13,37	2,40			

Tablo 4.2.31.'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Öz yeterlik Ölçeği ortalamalarının babanın çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır *(t=,319; p>,05).*

BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin literatür çerçevesinde tartışılmasına, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargı ve Tartışma

5.1.1. Araştırmanın birinci amacı, öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile sosyal, duygusal, akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ile sosyal, duygusal ve akademik öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ile sosyal, duygusal ve akademik öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile akademik ve sosyal öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ancak duygusal öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde, araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Mustafa, Nasir ve Yusooff (2010) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada ebeveyn desteği ile öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Gesinde (2011) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, duygusal istismarın alt boyutları olan aşağılama, kendi çıkarına kullanma, suça yöneltme, izole etme, reddetme, yıldırma ile öz kavram arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kausar ve Kazmi (2011), ebeveyn kabul reddi ve öz yeterlik ilişkisini Pakistanlı ergenler üzerinde incelemiştir. Anne ve baba sıcaklık boyutu ile genel öz yeterlik arasında pozitif yönde, anne ve baba düşmanlık boyutu, ihmal ile öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Soffer ve ark. (2008), üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde algıladıkları duygusal istismar ve ihmal ile öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Dural ve Yalçın'ın (2014), üniversite öğrencilerinde ebeveyn kabulü ve psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, ebeveyn reddi ile olumsuz öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alantar (1989) ve Taşdelen (1995) yaptıkları

araştırmalarda, ergenlerin algıladığı yüksek düzeyde duygusal istismar ile düşük benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Gültekin (2011) üniversite öğrencilerinde algılanan anne baba kabulünün psikolojik uyum ile ilişkisini incelediği araştırmasında, çocuklukta algılanan anne ve baba kabulünün yetişkinlikteki olumsuz öz yeterlik ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Shumba (2002) ilkokul öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladığı duygusal istismarın etkilerini incelediği araştırmasında, küçük düşürme, etiketleme, bağırma şeklinde davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin duygusal istismarın sonuçlarına ilişkin algıları, öğrencilerin güvenini zedelemesi, benlik imajını etkilemesi, benlik değerine zarar vermesi şeklindedir. Krugman ve Krugman (1984) öğretmenleri tarafından duygusal istismara uğramış 17 ilköğretim öğrencisini incelediği araştırmada, duygusal istismara maruz kalan öğrencilerin %76'sının olumsuz benlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ergenlerin hem anne baba hem de öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile benlik kavramları ve öz yeterlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, duygusal istismar algısının çocukların öz yeterlik gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğu ve araştırmadan elde edilen bulguların literatürü desteklediği görülmektedir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci amacı, öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın sosyal, duygusal ve akademik öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar, öğrencilerin sosyal ve akademik öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Babalarından algıladıkları duygusal istismar ise öğrencilerin duygusal öz yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen sonuçlar olduğu görülmektedir. Kavak (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin ebeveyn kabulü ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, anne ve baba kabul/reddinin psikolojik uyumun değişkenlerinden olan olumsuz öz yeterliği istatiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eryiğit (2004) algılanan anne baba psikolojik istismarının psikolojik uyum ile ilişkisini incelediği araştırmasında, ebeveynlerden algılanan psikolojik istismarın öğrencilerin psikolojik uyum alt boyutlarından biri olan

olumsuz öz yeterliği anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2013) yaptığı araştırmada, algılanan kabul ret özelliğinin genç yetişkinlerin olumsuz öz yeterlik kişilik özelliğini anlamlı şekilde yordadığını tespit etmiştir. Üredi ve Erden (2009) tarafından yapılan araştırmada, öz yeterliği yordamada anne baba kabul ve ilgisinin en yüksek yordama gücüne sahip olduğu ortaya konulmuştur. Özçiçek (2014) yaptığı araştırmada çocukların anne kabul/red algısının çocuğun benlik kavramını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Gürel (2013) tarafından anne baba kabul reddi, kontrolü, ergenlerin başa çıkma yöntemleri ile ilişkide psikolojik uyumun aracı rolünü incelenen araştırmada, ebeveyn kabul reddi ve kontrolünün psikolojik uyumu yordadığı tespit edilmiştir. Babasından daha fazla reddetme algılayan ergenlerin daha düşük psikolojik uyuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Çakar (1994) yaptığı araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları psikolojik istismarın benlik kavramı ile negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Erkman, Caner, Sart, Börkan ve Şahan (2010) tarafından 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada, öğretmenlerden algılanan kabul ile yüksek benlik kavramı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Parmar ve Rohner (2010) ergenlerin öğretmenleri ve anne babalarından algıladıkları kabulü ve davranış kontrolünü, okuldaki davranışlarını, psikolojik uyumlarını incelediği araştırmada, anne baba ve öğretmenlerden kabul algılayan öğrencilerin daha iyi psikolojik uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü amacı, öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin anne, baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Buna göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anne, baba ve öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algılamaktadır.
Çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; birtakım araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla istismar algıladıkları görülmektedir.

Çakıcı (2002) araştırmasında erkek öğrencilerin kızlara göre ailesinden daha fazla psikolojik istismar algıladığını tespit etmiştir. Güneysu (1982) tarafından yapılan araştırmada anne ve babanın erkek çocukları daha fazla cezalandırdığı ve anne babanın

beklentilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Kars (1996) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin kızlara göre daha fazla istismar edildikleri görülmektedir. Erkek çocukların daha fazla istismar algıladıkları davranışlar, çocuğun sokakta oynamasına izin verilmemesi, kendi isteklerine kardeşleri kadar önem verilmemesi, okul dışı başarılarına önem verilmemesi şeklindedir. Aynı zamanda araştırma sonucuna göre aileler erkek çocukları ile daha fazla şiddet ve korkuya dayalı iletişim kurmaktadır. Erkek çocukların kızlara göre azarlanma, çirkin ve kötü adlar takılma ve çocuğun her yanlış hareketinde aşağılanmayı daha fazla algıladığı görülmektedir.

Zeytinoğlu ve Kozcu (1989) yaptıkları araştırmada istismar edilen çocukların %72'sinin erkek çocuklar olduğunu belirtmiştir. Hart, Brassard ve Karlson (1996) erkek çocukların duygusal istismara uğrama olasılıkları cinsel istismara göre iki katı fazla olduğunu belirtmiştir. Zeren ve arkadaşları (2012) üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde istismara uğrama sıklığını araştırdıkları çalışmada, erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre duygusal, fiziksel ve cinsel istismarın belirgin düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Charak ve Koot (2014), algılanan istismar ve ihmal ile cinsiyet, aile yapısı ve ebeveyn eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, erkek ergenlerin kızlara göre daha fazla duygusal istismar algıladıkları belirlenmiştir.

Alantar (1989) ve Bars (1999) tarafından yapılmış araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algıladıkları bulunmuştur. Theoklitou, Kabitsis ve Kabitsi (2012) ilköğretim öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları fiziksel ve duygusal istismarı inceledikleri araştırmasında, erkek öğrencilerin öğretmenlerinden kız öğrencilere göre daha fazla duygusal istismar algıladıkları tespit edilmiştir. Okoza, Aluede ve Ojugo (2011) tarafından ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti ve sınıflarına göre öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın incelendiği araştırmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre duygusal istismarın türlerinden yıldırma, izole etme, ihmal etme ve sözlü saldırıyı daha fazla algıladıkları belirlenmiştir. Benzer olarak, Benbenishty, Zeira ve Astor (2002) tarafından 7-11 sınıf öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın erkek öğrencilerde kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Siyez (2003), Karaca (2001), Uzun (2002) ve Taşdelen (1995) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismarın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Çakar (1994) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde cinsiyete göre istismar algısında farklılıklar olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan sonuç şu şekilde açıklanabilir. Şimşek (2010) erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla davranış problemleri gösterdiğini belirlemiştir. Bu durum, erkek öğrencilerin davranış sorunlarının çözümünde anne babaları ve öğretmenleri tarafından daha fazla duygusal istismara maruz kalmasına ve daha fazla istismar algılamasına neden olabilir.

5.1.4. Araştırmanın dördüncü amacı, öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kaplan, Pelcovitz ve Labruna (1999) yaptıkları araştırmada duygusal istismarın en yoğun olarak 6-8 yaş arası çocuklara yöneltildiği ve ergenliğe kadar benzer düzeylerde kaldığını belirtmiştir. Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaş arasındaki 50.473 çocuk üzerinde yapılan araştırma sonucuna göre, çocukların en fazla istismara uğradıkları yaş grubu 7 yaşındaki çocuklar; en düşük olan yaş grubu ise 12 yaşındaki çocuklardır. Çocukların tüm yaş gruplarında istismara maruz kaldıkları ancak çocuğun yaşının büyümesine bağlı olarak bir azalma olduğunu ortaya koymuştur (Bilir ve ark., 1991a). Karaca (2001) tarafından yapılan araştırmada 15-19 yaşları arasındaki, Uzun (2002) tarafından yapılan araştırmada 12, 13, 14 yaşlarındaki, Yıldız (2007) tarafından yapılan araştırmada 13, 14, 15 yaşlarındaki ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırma bulgularının literatürdeki bulguları desteklediği görülmektedir. Buna göre, anne babalardan algılanan duygusal istismarın ergenliğe geçişle birlikte azalarak sabit kaldığı ve ergenlik döneminde yaşlar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

5.1.5. Araştırmanın beşinci amacı, öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde, istismarın kardeş sayısı ile ilişkisi konusunda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Güler ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada bakmakla yükümlü olduğu çocuk sayısı fazla olan annelerin büyük çoğunluğu çocuklarına istismar ve ihmal davranışı gösterdiği tespit edilmiştir. İnci ve Duman (2014) tarafından çocuğa yönelik şiddetin sosyo-kültürel ve ekonomik boyutlarının araştırıldığı çalışmada, şiddete maruz kalan çocukların %55'inin 4 veya daha fazla kardeşe sahip olduğu, kalabalık ailede yaşamanın şiddete maruz kalma oranını arttırdığı bulunmuştur. Duran ve Ünsal (2012) yaptıkları araştırma sonucuna göre, annenin çocuğuna yönelik istismarı ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak babanın çocuğuna yönelik istismarı kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kardeş sayısı arttıkça babanın çocuğuna uyguladığı ağır fiziksel istismarın yükseldiği ortaya konulmuştur. Kars (1994) çocuk istismarı ve ihmalinin nedenleri ve okul başarısına etkisini incelediği araştırmasında, ailedeki çocuk sayısı ile duygusal istismarın reddetme, şiddet ve korkuya dayalı iletişim, kapasite üstü istek ve kendi çıkarına kullanma boyutları arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Genel istismar algısı ile kardeş sayısı arasında da doğrusal bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre, ailedeki çocuk sayısı arttıkça aile içi istismarda artış olduğu görülmüştür. Bilir ve arkadaşları (1991b) 4-12 yaşları arasında 16.100 çocukta örselenme durumlarını incelediği araştırmasında, ailedeki çocuk sayısına göre örselenme durumundaki farklılığın önemli olduğu bulunmuştur. Tek çocuklu ailelerde örselenme oranının %24 ile en düşük olduğu ve çocuk sayısı arttıkça örselenme oranının arttığı tespit edilmiştir. 2-3 çocuklu ailelerde bu oran %32, dörtten fazla çocuğu olan ailelerde %35 olarak bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, ailenin kalabalık olmasının çocuk istismarına yol açan etmenler arasında yer aldığı görülmektedir. Bostancı ve arkadaşları (2006) ise, üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtileri üzerine etkisini inceledikleri araştırmada, kardeş sayısı ile çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Ailedeki kardeş sayısının fazla olmasının çocukların psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamada güçlüğe yol açması mümkündür. Ancak çocukların bu ihtiyaçları karşılandığı takdirde çocuklarda istismar algısında kardeş sayısına göre önemli bir farklılık olmayabilir.

5.1.6. Araştırmanın altıncı amacı, öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde bu araştırma bulgusunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır. Berber Çelik (2010) üniversite öğrencilerine yönelik örselenme yaşantısını incelediği araştırmasında, öğrencilerin istismar algısında doğum sırasına göre farklılık bulunmamıştır. İşmen (1993) tarafından yapılan araştırmada, doğum sırası konumları açısından ergenlerin algıladıkları duygusal istismar seviyesinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Altuntaş (2013) lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantılarını incelediği araştırmasında, doğum sırasına göre algıladıkları duygusal, fiziksel, cinsel istismarın farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırma bulgusundan farklı olarak tek çocuk, ilk çocuk ve küçük çocuğun diğerlerine göre daha fazla istismar algıladığını tespit eden araştırmalar bulunmaktadır. Kulakçı, Ayyıldız ve arkadaşları (2012) üniversite öğrencilerinin çocukluk dönemi istismar yaşantısını inceledikleri araştırmasında, öğrencilerin ailelerindeki doğum sırasının duygusal istismar yaşama üzerinde etkili olduğunu, farklılığın tek çocuk ya da ilk çocuk ve ortanca çocuk arasında olduğu belirlenmiştir. Ailenin tek çocuk ya da ilk çocuğu olan öğrencilerin ortanca çocuk olanlara göre daha fazla duygusal istismara maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Karadeniz (2008) yaptığı araştırmada, tek çocuk ve küçük çocuğun büyük ve ortanca çocuğa göre algıladığı örselenme yaşantısının daha fazla olduğunu bulmuştur. Anne babaların ilk doğan çocuklarına daha fazla bedensel ceza uyguladıkları ve daha sonra doğanlara uyguladıkları disiplinde daha tutarlı olduğu görülmektedir (Polat, 2001).

Literatürde araştırma bulgusuna benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucunda doğum sırasına göre farklılık ortaya çıkmaması, çocukların gerçek doğum sırasından ziyade, kendini aile içinde algılayış biçiminin istismar algısında etkili

olmasına bağlanabilir. Psikolojik doğum sırası, bireyin kendisini aile içinde algılayışı ve kendini buna göre konumlandırması olarak tanımlanır (Kalkan ve Epli Koç, 2008). Bu bakımdan, duygusal istismar algısında, psikolojik doğum sırasının önemli olduğu düşünülebilir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumları konusunda bilinçli olması ve tutarlı bir disipline sahip olması, çocukların doğum sırasına göre örselenme yaşantısında farklılık olmamasını sağlayabilir.

5.1.7. Araştırmanın yedinci amacı, öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın anne babalarının birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar, anne baba birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Afifi, Boman, Fleisher ve Sareen (2009) yaptıkları araştırmada, boşanmış aileler ile çocuk istismarı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buna göre, boşanmış aileler ile bütünlüğünü koruyan aileler karşılaştırıldığında, istismar ve ihmal boşanmış ailelerde daha yüksek bulunmuştur. Anne veya babanın herhangi birinin olmaması çocuk üzerinde sorumluluğu arttırmakta çocuk istismarı açısından risk faktörü teşkil etmektedir. Boşanma veya hiçbir araya gelmeme gibi sebeplerle tek başına yetiştirilen, çoğunlukla anneden oluşan ailelerde istismara daha sık rastlanmaktadır. İstismar bu durumda ayrılma nedeni olan sebeplere ya da yalnız kalmanın ebeveyne yüklediği strese bağlı olarak gerçekleşebilir (Deveci ve Açık, 2003).

Araştırma sonucuna göre, araştırmanın örneklemini oluşturan parçalanmış ve tam aileye sahip olan öğrenciler arasında duygusal istismar algısında farklılık olmamasının nedeni, anne babası boşanmış olan öğrencilerin aile içinde ebeveynleri ile olumlu bir ilişki geliştirmesinden ve anne babanın boşanma süreci sonrasında çocukları ile sağlıklı bir iletişim kurmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.8. Araştırmanın sekizinci amacı, öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismarın annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırma sonucundan farklı olarak Uslu, Kapcı, Yıldırım ve Öney (2010) yaptıkları araştırmada, ilkokul mezunu olan ebeveynlerin lise ve üniversite mezunu olanlara göre;

ortaokul mezunu olan ebeveynlerin üniversite mezunu olanlara göre ve lise mezunu olan ebeveynlerin üniversite mezunu olanlara göre daha düşük duygusal istismar farkındalığı olduğu bulunmuştur. Duygusal istismar farkındalığının düşük olması, istismar riskini arttırmasından dolayı çocukların daha fazla duygusal istismara uğrama ihtimali bulunduğu söylenebilir. Ayan ve Kocacık (2009) yaptıkları araştırmada öğrencinin annesi tarafından şiddete maruz kalmasının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Annesi tarafından şiddet görme olasılığı üniversite mezunlarına göre okuryazar olmayanlarda 4,86 kat, okuryazar olanlarda 7,35 kat, ortaokul mezunu olanlarda 3,43 kat artmaktadır. Kars (1996) anne baba eğitim düzeyi yükseldikçe istismar ve ihmal davranışlarının azaldığını, bunun tersine eğitim düzeyi azaldıkça istismar ve ihmal davranışlarının arttığını ortaya koymuştur. Anne baba eğitiminin ebeveynin çocukla kuracağı iletişimi etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Güler ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada, annelerin öğrenim durumu ile duygusal istismar/ihmal uygulama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusuna benzer ve farklı sonuçların yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmada, annelerin eğitim düzeyinin ergenlerin istismar algısında farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi düşük olan annelerin de çocuklarıyla kurdukları iletişim ve ebeveyn tutumları konusunda bilinçlenmesinin istismarı önleyici bir etkisinin olduğu düşünülebilir.

5.1.9. Araştırmanın dokuzuncu amacı, öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismarın babalarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin algıladıkları duygusal istismar babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu farklılık ortaokul mezunu ile üniversite mezunu olan babalar arasında ortaokul mezunu babaların lehinedir. Buna göre, öğrencilerin ortaokul mezunu olan babalarından algıladıkları duygusal istismar, üniversite mezunu olanlara göre daha yüksektir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Aktaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, babanın eğitim düzeyi ile duyarsızlık, red/izolasyon alt ölçek puanları ve duygusal istismar farkındalık ölçeği

toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre babanın eğitim düzeyi arttıkça duygusal istismar farkındalığı artmaktadır. Bu durum duygusal istismara maruz bırakma ihtimalini azaltmaktadır.

Araştırma bulgusundan farklı olarak, Charak ve Koot (2014) tarafından yapılan araştırmada babalarının eğitim durumuna göre ergenlerin istismar algısında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kale, Çağdaş ve Tepeli (2013), babaları üniversite mezunu olan çocukların, ilköğretim mezunu olan çocuklara göre, duygularını ifade etme becerilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Üniversite mezunu babaların çocuklarının daha düşük istismar algılaması, bu çocukların duygularını daha kolay ifade etmeleri ve babaları ile sağlıklı bir iletişim kurabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.10. Araştırmanın onuncu amacı, öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismarın annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Can Özcan (2010) tarafından yapılan araştırmada annenin çalışma durumuna göre öğrencilerin algıladıkları istismarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulgusundan farklı olarak, Bilir ve arkadaşları (1991a) tarafından yapılan araştırmada annelerin çalışma durumlarıyla çocuklarını cezalandırmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ev hanımı olan anneler çalışan annelere göre çocuklarını daha fazla fiziksel olarak cezalandırdıklarını belirtmiştir. Fiziksel cezaya çocukla geçirilen sürenin fazlalığı ve çalışma hayatında bulunmamanın getirdiği doyumsuzluğun sebep olabileceği belirtilmiştir.

Ebeveynlerin çocukları ile olumlu ilişkiler geliştirmesinde, uzun süre beraber olmalarından ziyade, birlikteyken kurdukları ilişki ve iletişimin niteliği önem taşımaktadır. Çocukla birlikte geçirilen süre içinde olumlu ilişki ve etkileşim her iki taraf için de doyurucu ve sağlıklı olabilir (Kars, 1996). Bu bakımdan, çalışan ve çalışmayan annelerin çocuklarının algıladığı duygusal istismarın farklılık göstermediği düşünülebilir.

5.1.11. Araştırmanın on birinci amacı, öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismarın babalarının çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının

incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Yıldız Arabacı (2007) ilköğretim ikinci kademedeki çocuklara yönelik istismarı ve ihmali incelediği araştırmasında, babanın çalışma durumuna göre çocukların algıladığı duygusal istismarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aynı şekilde, İşmen (1993) yaptığı araştırmada liseli ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın babanın çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Buna göre, araştırma bulgularının literatürdeki sonuçları desteklediği görülmektedir.

5.1.12. Araştırmanın on ikinci amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgularını destekleyen birçok çalışma olduğu görülmüştür. Koç Telli (2010) ve Gülşen (2013) yaptıkları araştırmalarda üniversite öğrencilerinde; Aksoy (2012) ve Çakıcı (2010) ortaöğretim öğrencilerinde; Oflazoğlu Göncü (2013) ilköğretim öğrencilerinde cinsiyete göre öz yeterliğin farklılaşmadığını bulmuştur. Araştırma bulgusundan farklı olarak, Aydıner (2011) üniversite öğrencilerinde genel öz yeterliğin erkek öğrenciler lehine farklılaştığını bulmuştur.

Araştırma bulgusunun literatürdeki bulguları desteklediği ve ergenlerin algıladığı öz yeterliğin kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık göstermediği söylenebilir.

5.1.13. Araştırmanın on üçüncü amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgusuna benzer ve farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Demirdüzen (2013) ergenlerin sosyal destek düzeyleri ile duygusal öz yeterlik düzeylerini incelediği araştırmasında algılanan öz yeterliğin ergenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Güven (2008) bir hazır giyim işletmesinde çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin öz yeterlik inançlarının kimlik, sosyal karşılaştırma

eğilimini incelediği araştırmasında ergenlerin öz yeterliklerinin yaşlarına göre farklılık göstermediğini bulmuştur.

Araştırma bulgusundan farklı olarak, Telef (2011) ergenlerin öz yeterliklerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelediği araştırmasında, 12 yaşındaki ergenlerin 13, 14, 15, 16 ve 17 yaş gruplarındaki ergenlere oranla genel öz yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerin yaşları arttıkça öz yeterliklerinin azaldığı ortaya konulmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin 11 ile 13 yaş aralığında olduğu ve ergenliğin ilk dönemi içerisinde yer almaları nedeniyle, ergenliğin farklı dönemlerinde öz yeterlik algısındaki farklılaşmayı ortaya koyabilecek koşulların olmadığı düşünülmektedir.

5.1.14. Araştırmanın on dördüncü amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Ceylan (2013) yaptığı araştırmada kardeş sayısına göre ergenlerin öz yeterliklerinin farklılaşmadığını bulmuştur. Araştırma bulgusundan farklı olarak, Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öz yeterliklerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği, iki kardeşi olanların dört ve daha fazla kardeşi olanlara göre, üç kardeşi olanların beş ve daha fazla kardeşi olanlara göre daha yüksek öz yeterliliğe sahip olduğu bulunmuştur. Telef (2011), üç kardeşi olan ergenlerin tek çocuk olanlara göre öz yeterliklerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir. Bu durum, ailedeki çocuk sayısının artması nedeniyle anne babanın çocuklarıyla yeterince ilgilenememesinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin genel öz yeterliklerinin kardeş sayısı bakımından farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum, ergenlerin anne babasından ilgi ve sevgi ihtiyacını karşıladığı zaman, kardeş sayısının fazla olmasının öz yeterlik gelişiminde olumsuz bir etkisinin olmadığı düşünülebilir.

5.1.15. Araştırmanın on beşinci amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre

öğrencilerin öz yeterlikleri doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak ilk çocuğun genel öz yeterlik ortalamasının diğerlerine göre yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgusuna benzer şekilde Telef (2011) ergenlerin genel öz yeterliklerinin doğum sırasına göre farklılaştığını ve ilk doğan çocukların ortanca çocuklara göre genel öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

5.1.16. Araştırmanın on altıncı amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin anne baba birliktelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öz yeterlikleri anne babanın birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusundan farklı olarak Aktürk ve Aylaz (2013) tarafından yapılan araştırmada parçalanmış aile yapısına sahip öğrencilerin öz yeterliklerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, parçalanmış aileye sahip olmanın, ergenlerin öz yeterlikleri üzerinde tek başına belirleyici faktör olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda, bu durum tek ebeveynin çocuk üzerinde daha tutarlı bir disiplin ve sağlıklı bir iletişim kurabilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

5.1.17. Araştırmanın on yedinci amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin annenin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öz yeterlikleri anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen bulgular olduğu görülmektedir. Zincirkıran (2008) tarafından okul öncesi eğitim kurumları devam eden 6 yaş grubu çocuklarının benlik kavramlarının incelendiği araştırmada annenin eğitim durumuna göre çocukların öz yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde, Güven (2008) yaptığı araştırmada ergenlerin genel öz yeterliklerinin annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

5.1.18. Araştırmanın on sekizinci amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin babanın eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma

bulgularına göre öğrencilerin öz yeterlikleri baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Vardarlı (2005) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel öz yeterliklerini incelendiği araştırmada baba eğitim durumuna göre öğrencilerin genel öz yeterliklerinde farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Çetin (2007) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öz yeterliklerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

5.1.19. Araştırmanın on dokuzuncu amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliğin annenin çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik, anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Sakarya (2013), Demirdüzen (2013) ve Zincirkıran (2008) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin öz yeterliklerinin annenin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin öz yeterliklerinin annenin çalışıp çalışmamasına göre farklılık göstermediği söylenebilir.

5.1.20. Araştırmanın yirminci amacı, öğrencilerin algıladıkları öz yeterliği baba çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin algıladıkları öz yeterlik, baba çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Ekinci (2011) ve Demirdüzen (2013) yaptığı araştırmalarda öğrencilerin öz yeterliklerinin babanın çalışma durumuna göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Ekinci (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterliklerinin baba çalışma durumuna göre anlamlı farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda, çocukluk sırasında anne baba, öğretmen ve arkadaşlar tarafından gerçekleştirilen davranışların, benliğimizin önemli yönleri haline geldiği söylenebilir. Toplumsallaşma, erken deneyim ve yaşantıların özünü oluşturur ve bu deneyimlerin düzenliliği benlik kavramının önemli yönü olarak içselleştirilir. Ergenler, akranlarından ve akademik yetenekleri hakkında

öğretmenlerinden bir takım geribildirimler alırlar (Taylor ve ark., 2007). Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ergenliğin başlarında bulunan öğrencilerin akademik ve sosyal öz yeterliklerinin gelişiminde öğretmenlerinden aldıkları sözel geribildirimlerin niteliğinin önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin akademik ve sosyal açıdan öğrencileri destekleyici bir tutuma sahip olması, onların yüksek düzeyde akademik ve sosyal öz yeterliğe sahip olmasını sağlamaktadır.

Ayrıca, aile ortamı ergenlerin duygusal gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu araştırmada, babaları ile kurdukları ilişki ve iletişimin niteliğinin ergenlerin duygusal gelişiminde önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Babalarından algıladıkları duygusal istismar azaldıkça ergenlerin kendilerini duygusal açıdan daha fazla yeterli hissettikleri söylenebilir. Babaların eğitim düzeylerinin yüksek olmasının, çocukları ile sağlıklı bir iletişim kurmalarına ve çocuklarını duygularını ifade etmeleri için desteklemelerine yol açması nedeniyle olumlu duygusal öz yeterlik gelişimini sağladığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Ergenlik dönemindeki öğrencilerin akademik ve sosyal öz yeterliklerinin gelişiminde öğretmenlerin önemli bir etken olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarını arttırmaya yönelik olarak okul psikolojik danışmanları tarafından öğretmenlere seminerler ve eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin okul ortamında akademik ve sosyal öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla, öğretmen-öğrenci ilişkisini konu alan sınıf rehberlik etkinlikleri hazırlanarak bu etkinliklerin sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanması sağlanabilir.

Duygusal öz yeterlik gelişiminde ise babaların etkisi olduğu ve eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarının daha düşük duygusal istismar algıladığı sonuçlarına dayanarak, okul psikolojik danışmanları tarafından ergenlerin eğitimi konusunda babaların okul ile

sürekli iletişim halinde olmasını ve çocuğun olumlu duygusal gelişimini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin kendilerini akademik, sosyal, duygusal alanda yeterli hissetmesini sağlamak amacıyla okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilere öz yeterliği arttırmaya yönelik grup rehberliği programları hazırlanırken, ebeveyn ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismara ilişkin farkındalığı arttırmaya yönelik önleyici rehberlik çalışmalarına yer verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma İstanbul ili Ataşehir ilçesinde bulunan beş farklı okulda eğitim gören 323 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda, farklı bölgelerden ve sosyo-ekonomik düzeylerden daha geniş bir örneklem üzerinde duygusal istismar ile öz yeterlik ilişkisi üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Araştırmanın örneklemini, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Duygusal istismarın farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal öz yeterlikleri ile ilişkisi incelenebilir.

Bu araştırmada anne, baba ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın duygusal, akademik ve sosyal öz yeterlik ile ilişkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, duygusal istismarın öz yeterlik ile ilişkili olan içsel ve dışsal denetim odağı, psikolojik dayanıklılık, öznel iyi oluş gibi bağımlı değişkenler ile ilişkisi araştırılabilir.

Bu araştırmada, öz yeterlik çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda da; akademik, duygusal ve sosyal olmak üzere öz yeterlik algısının çok boyutlu olarak araştırılması önerilebilir.

Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal öz yeterliklerini geliştirmek için bu araştırmanın sonuçlarından yararlanarak, ortaokul öğrencilerine yönelik grup rehberliği programı hazırlanarak, öz yeterliklerini geliştirmede etkisinin incelendiği deneysel bir çalışma yapılabilir.

Duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile ilişkisini daha derinlemesine anlamlandırmak ve açıklayabilmek amacıyla bu konuda nitel araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda, ergenlerin duygusal öz yeterliklerinin gelişiminde babaların

nasıl bir etkisinin olduğu ve babaların çocukları ile ilişkisinin niteliği incelenebilir. Aynı şekilde, öğrencilerin akademik ve sosyal öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin nasıl bir katkısının olduğu detaylı bir biçimde araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A. ve İçme, F. (2013). Çocuk istismarı ve ihmalinin değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi,* 22 (4), 591-614.

Afifi, T. O., Boman, J., Fleisher, W. & Sareen, J. (2009). The relationship between child abuse, parental divorce, and lifetime mental disorders and suicidality in a nationally representative adult sample. *Child Abuse & Neglect, 33*, 139-147.

Aksoy, Y. D. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin suçluluk, utanç, boyun eğicilik davranışı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Aktaş, E. (2011). *Çocuklardaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğünün anne babaların duygusal istismar farkındalığı, istismar potansiyeli ve çocukların kabul/red algısı ile ilişkisi.* Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aktürk, Ü. ve Aylaz, R. (2013). Bir ilköğretim okulundaki öğrencilerin öz yeterlilik düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6*(4), 177-183.

Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment and attempt of its definition by experts and its assessment among a group of adolescents.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Altuntaş, S. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantısı ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi, 151.*

Arıcıoğlu, A. (2003). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın yordanması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 8,* 206-214.

Ayan, S. ve Kocacık, F. (2009). Çocuk istismarı: Sivas örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 953-968.

Atik, G. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin mağduriyetini etkileyen öğrenci ve okul düzeyi faktörleri: Ekolojik bir bakış.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Aydıner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Azizoğlu, M. (2009). *Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifyingtheory of behavioral change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215.

Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Theraphy and Research, 1*(4), 287-310.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6 Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavioral and Human Decision Processes, 50*, 248-287.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1994). Self efficacy. In V. S. Ramahaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (pp.71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health.* San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*(3), 1206-1222.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 258-269.

Barnett, D., Vondra, J. I. & Shonk, S. M. (1996). Self-perceptions, motivation, and school functioning of low-income maltreated and comparison children. *Child Abuse and Neglect, 20*(5), 397-410.

Bayraktar, N. (1990). *Defining subcategories of psychological maltreatment.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Becer, E. (2004). *Duygusal istismarın 12-14 yaş ergenlerin benlik saygısına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Benbenishty, R., Zeira, A. & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect, 26,* 763-782.

Berber Çelik (2010). *Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının kendilik algısı ve boyun eğici davranışlar üzerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B., Atik, B. ve San, P. (1991a). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum, 1*(1), 57-70.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez, N. B. ve Güneysu, S. (1991b). 4-12 yaşları arasında 16.100 çocukta, örselenme durumları ile ilgili bir inceleme. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi* içinde (s.45-53). Ankara: Gözde Repro Ofset.

Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ. ve Çoban, Ş. (2006). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtiler üzerine etkisi. *Yeni Symposium Dergisi, 44*(2), 100-106.

Bulut, I. (1996). *Genç anne ve çocuk istismarı.* Ankara: Bizim Büro.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can Özcan, M. (2010). *İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. & Bandura, A. (1998). Impact of adolescents' perceived self-regulatory efficacy on familial communication and antisocial conduct. *European Psychologist, 3*(2), 125-132.

Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Chaffin, M., Bonner, B. L., Worley, K. B. & Lawson, L. (1996). Treating abused adolescents. In J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny & T. Reid (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 72-89). USA: Sage Publications.

Çakar, Y. (1994). *The construction of perceived teacher behaviour inventory.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Çakıcı, D. (2010). *Spor lisesi ve genel lise 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve öz saygı düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Çakıcı, M. (2002). *Çocuk istismarının madde kullanımına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çavlin Bozbeyoğlu, A., Koyuncu, E., Kardam, F. ve Sungur, A. (2010). Ailenin karanlık yüzü: Türkiye'de ensest. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 13*(1), 1-37.

Çeçen Eroğul, A. R. ve Türk, S. B. (2013). Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade tarzları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences, 10* (1), 1421-1439.

Çelik, H. (2013). *Genç yetişkinlerde babanın belirsiz kaybının aile sistemi ve bireysel psikolojik örüntüler bağlamında incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çelikkaleli, Gündoğdu ve Esen (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research, 25,* 62-72.

Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri.* Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Demir, İ. (2010). Benlik, kimlik ve kişilik. H. Ergin ve S. A. Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi* içinde (s. 183-202). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Deveci, E. ve Açık, Y. (2003). Çocuk istismarı nedenlerinin incelenmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi, 12,* 396-405.

Dural, G. ve Yalçın, İ. (2014). Üniversite öğrencilerinde ebeveyn kabulü ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences, 27*(3), 221-232.

Duran, S. ve Ünsal, G. (2014). Öğrencilerin aile içi şiddete maruz kalma oranı ile başkalarına karşı şiddet kullanımı ve saldırganlık eğilimleri arasındaki ilişki. *Literatür Sempozyum, 1,* 1-8.

Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Erkman, F. (1991). Çocukların duygusal ezimi. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi* içinde (s.163-169). Ankara: Gözde Repro Ofset.

Erkman, F., Caner, A., Sart, Z. H., Börkan, B. ve Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research, 44* (3), 295-309.

Eryiğit, S. (2004). *Turkish adolescents' level of psychological adjustment in relation to adolescents' perception of parental psychological maltreatment and psysical punishment.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7. Baskı). (B. Onur, A. Dönmez & H. N. Çelen, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Garbarino, J. (1989). Troubled youth, troubled families: the dynamics of adolescent maltreatment. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 685-706). New York: Cambridge University Press.

Gesinde, A. M. (2011). The impact of seven dimensions of emotional maltreatment on self concept of school adolescents in Ota, Nigeria. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 30,* 2680-2686.

Gökler, R. (2006). Eğitimde çocuk istismarı ve ihmaline genel bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 10 (3), 47-76.

Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z. ve Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 24* (3), 128-134.

Gülşen, M. (2013). *Sosyal öz yeterlik ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Gültekin, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin algılanan anne baba reddiyle baş etmeleri ile denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve eş kabul reddiyle ilişkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Günçe, G. (1991). Çocuğun cinsel istismarı. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi* içinde (s.125-135). Ankara: Gözde Repro Ofset.

Güneysu, S. (1982). *Anababaların çocuklara karşı tutumları ve çocuktaki davranış problemleri.* Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gürel, Ç. (2013). The mediating role of psychological adjustment on the relations among perceived parental acceptance-rejection, perceived parental control and cross-situational coping styles during early adolescence. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Güven, S. D. (2008). *Bir hazır giyim işletmesinde çıraklık eğitimi kapsamında çalışan ergenlerin öz yeterlik inançlarının kimlik, sosyal karşılaştırma eğilimi ve demografik değişkenler bağlamında incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Hart, S. N., Brassard, M. R. & Karlson, H. C. (1996). Psychological maltreatment. In J. Briere, L. Berliner, J. A. Bulkley, C. Jenny & T. Reid (Eds.), *The Apsac handbook on child maltreatment* (pp. 72-89). USA: Sage Publication.

Hamilton, J. L., Shapero, B. G., Stange, J. P., Hamlat, E. J., Abramson, L. Y. & Alloy, L. B. (2013). Emotional maltreatment, peer victimization, and depressive versus anxiety symptoms during adolescence: Hopelessness as a mediator. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(3), 332-347.

Haskett, M. E., Stelter, R., Proffit, K. & Nice, R. (2012). Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. *Child Abuse and Neglect, 36*, 296-307.

Hergüner, S. (2011). Duygusal istismar ve ihmal. M. Öztürk (Ed.), *Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı el kitabı* içinde (s. 43-54). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Hornor, G. (2011). Emotional maltreatment. *Journal of Pediatric Health Care,* 26 (6), 436-442.

Hyman, I. A. & Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: what we can do about physical and emotional abuse of our children.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Iwaniec, D. (1995). *The emotionally abused and neglected child identification, assessment and intervention.* England: John Wiley & Sons.

İnci, Y. ve Duman, A. (2014). Çocuğa yönelik şiddetin sosyo-kültürel ve ekonomik boyutları: Erzurum ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(31), 524-536.

İşmen, A. E. (1993). *Duygusal istismarın liseli ergenlerin kendini kabul seviyelerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kale, Ü., Çağdaş, A. ve Tepeli, K. (2013). Anne baba eğitim düzeyinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları ifade etme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 254-262.

Kalkan, M. ve Epli Koç, H. (2008). Psikolojik doğum sırası bireylerin stresle başa çıkma stratejilerinin yordayıcısı mıdır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30), 45-59.

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. *Child & Adolescent Psychiatry, 38*(10), 1214-1222.

Karaca, N. (2001). *Duygusal istismara uğramış ergenlerin bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karadeniz, S. (2008). *Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile psikolojik doğum sırası arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kars, Ö. (1994). *Çocuk istismarı ve ihmalinin nedenleri ve okul başarısına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

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

Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Kausar, R. ve Kazmi, S. R. (2011). Perceived parental acceptance-rejection and self-efficacy of Pakistani adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 37*(2), 224-232.

Kavak, G. (2013). *Üniversite öğrencilerinde ebeveyn kabulü ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kayhan Yardımcı, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlilik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Kılınç, H. (1999). *The partial norm study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Kırımsoy, E. (2003). *Suç işlemiş ve suç işlememiş ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ve benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Koç Telli, M. (2010). *Mersin üniversitesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile yetkinlik beklentilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Kozcu, Ş. (1991). Çocuk istismarı ve ihmali. B. Dikeçligil ve A. Çiğdem (Der.). *Aile Yazıları III Birey Kişilik ve Toplum.* Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Krugman, R. D. & Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: The pediatrian's role in diagnosis and treatment. *American Journal of Diseases of Children, 138,* 284-286.

Kulakçı, H., Ayyıldız, T. K., Veren, F. ve Çelik, S. (2012). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının öfke kontrolleri üzerine etkisinin değerlendirilmesi. M. Akbaba (Ed.), *2. Ulusal Okul Sağlığı Sempozyumu* içinde (s.118-120). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi* (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse and Neglect, 46,* 113-120.

Lowell, A., Renk, K. & Adgate, A. H. (2014). The role of attachment in the relationship between child maltreatment and later emotional and behavioral functioning. *Child and Neglect, 38,* 1436-1449.

Lynch, M. (1991). Çocuk istismarı ve ihmali. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi* içinde (s.37-44). Ankara: Gözde Repro Ofset.

Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B. & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *Intenational Journal of Psychology, 40* (2), 80-89.

Mcgee, R. A., Wolfe, D. A. & Wilson, S. K. (1997). Multiple maltreatment experiences and adolescent behaviour problems: Adolescents' perspectives. *Development and Psychopathology, 9,* 131-149.

McEachern, A. G., Aluede, O. & Kenny, M. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling & Development, 86,* 3-10.

Mills, P., Newman, E. F., Cossar, J. & Murray, G. (2014). Emotional maltreatment and disordered eating in adolescents: Testing the mediating role of emotion regulation. *Child Abuse and Neglect, 39,* 156-166.

Muretta, R. J. (2004). *Exploring the four sources of self-efficacy.* Unpublished doctoral dissertation, Touro University, California.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23* (3), 145-149.

Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 32,* 337-348.

Mustafa, B. Z., Nasir, R. ve Yusooff, F. (2010). Parental support, personality, self-efficacy and depression among medical students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 7,* 424.

Oflazoğlu Göncü, F. (2013). *4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Okoza, J., Aluede, O. & Ojugo, A. (2011). Sex and class of secondary students in experiencing emotional abuse by teachers in Edo State, Nigeria. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 19* (2), 385-392.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (6. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Önder, A. ve Gülay, H. (2007). Ebeveyn kabul ret teorisi ve bireyin gelişimi açısından önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 20-28.

Özçiçek, G. (2014). *Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul red algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Öztep, İ. C. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Parajes, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

Parmar, P. & Rohner, R.,P. (2010). Perceived teacher acceptance and behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school going adolescents in India. *Cross-Cultural Research, 44* (3), 253-268.

Parto, M. (2011). Problem solving, self-efficacy, and mental health in adolescents: Assessing the mediating role of assertiveness. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 30,* 644-648.

Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S. & Bandura, A. (2001). Thestructure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assesment, 17* (2), 87-97.

Paul, E. & Eckenrode, J. (2015). Childhood psychological maltreatment subtypes and adolescent depressive symptoms. *Child Abuse and Neglect, 47,* 38-47.

Polat, O. (1997). *Vurursan kırılır.* İstanbul: Analiz Yayınları.

Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet.* İstanbul: Der Yayınları.

Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist, 59* (8), 827-840.

Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2002). Parental acceptance-rejection and life-span development: A universalist perspective. *Online Readings in Psychology and Culture, 6* (1), 1-10.

Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2012a). Cross-national perspectives on parental acceptance-rejection theory. In G. W. Peterson, S. K. Steinmetz, S. M. Wilson (Eds.), Parent youth relations cultural and cross-cultural perspectives (pp. 79-98). NY: Routledge.

Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2012b). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications. Retrieved August 26, 2015, from

Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer, D. E. (2012b). Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications. Retrieved August 26, 2015, from http://csiar.uconn.edu

Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Özyeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26* (1), 185-209.

Savi, F. (1999). *Ergenlerde duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişki.* Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Shaffer, A., Yates, T. M. & Egeland, B. R. (2009). The relation of emotional maltreatment to early adolescent competence: Developmental process in a prospective study. *Child Abuse and Neglect, 33*, 36-44.

Siyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Soffer, N., Gilboa-Schechtman, E. & Shahar, G. (2008). The relationship of childhood emotional abuse and neglect to depressive vulnerability and low self-efficacy. *International Journal of Cognitive Psychotherapy, 1* (2), 151-162.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. F. Çok (Ed.). S. Sevim (Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.

Sturkie, K. & Flanzer, J. P. (1987). Depression and self-esteem in the families of maltreated adolescents. *Social Work, 32* (6), 491-496.

Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: Psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi, 35*, 82-86.

Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin anne babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Taşdelen, N. (1995). *Examination of the effects of perceived psychological maltreatment of mothers on adolescent's self concept, emotional and behavioral problems, and academic achievement.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Tavakolizadeh, J., Tabari, J. & Akbari, A. (2015). Academic self-efficacy: Predictive role of attachment styles and meta-cognitive skills. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 171,* 113-120.

Taylor, S. E., Peplau, L. A. & Sears, D. O. (2007). *Sosyal psikoloji*. A. Dönmez (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 169-187.

Theoklitou, D., Kabitsis, N. ve Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect, 36,* 64-70.

Thornberry, T. P., Matsuda, M., Greenman, S. J., Augustyn, M. B., Henry, K. L., Smith, C. A. & Ireland, T. O. (2013). Adolescent risk factors for child maltreatment. *Child Abuse and Neglect, 38,* 706-722.

Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 3* (4), 76-80.

Topçu, S. (1997). *Çocuk ve gençlerin cinsel istismarı.* Ankara: Doruk Yayımcılık.

Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Totan, T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 71-95.

Turla, A. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali olgularında tıbbi yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi, 19* (4), 291-300.

Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ulu, S. (2011). *Ergenlerden algılanan duygusal istismar ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Uslu, R. İ., Kapcı, E. G., Yıldırım, R. ve Öney, E. (2010). Sociodemographic characteristics of Turkish parents in relation to their recognition of emotional maltreatment. *Child Abuse & Neglect, 34*, 345-353.

Uzun, Ş. (2002). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının yordayıcısı olarak algılanan anne baba tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(4), 781-811.

Ünal, F. (2008). Ailede çocuk istismarı ve ihmali. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12 (1), 9-18.

Ünal, G. (2005). Aile içi şiddet. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 2*(8), 85-92.

Ünal Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry, 7*, 92-99.

Vardar, B. (1994). *The validity and reliability of psyhological maltreatment inventory for adolescents.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel öz-yeterlik düzeylerinin yordanması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Yalçın, S. (2007). *Ergenlerde algılanan duygusal istismarın uyum düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2003). *Ana-baba ve çocuk* (16. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi* (30.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2007). *Gelişim psikolojisi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik kuramları.* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız Arabacı, S. (2007). *İlköğretim ikinci kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Yılmaz, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Risk faktörleri ve çocukların psiko-sosyal gelişimi üzerindeki etkileri. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (1), 63-80.

Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşarcı, İ. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 371-388.

Young, J. C. & Widom, C. S. (2014). Long-term effects of child abuse and neglect on emotion processing in adulthood. *Child Abuse and Neglect, 38,* 1369-1381.

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

Zeren, C., Yengil, E., Çelikel, A., Arık, A. ve Arslan, M. (2012). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı istismar sıklığı. *Dicle Tıp Dergisi, 39*(4), 536-541.

Zeytinoğlu, S. (1991). Sağlık, sosyal hizmet, hukuk ve eğitim alanlarında çalışanların Türkiye'de çocuk istismarı ve ihmali sorunu ile ilgili görüşleri. E. Konanç, İ. Gürkaynak ve A. Egemen (Ed.), *Çocuk İstismarı ve İhmali Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi* içinde (s.147-162). Ankara: Gözde Repro Ofset.

Zeytinoğlu, S. ve Kozcu, Ş. (1989). Fiziksel çocuk istismarı konusunda bir araştırma. *Psikoloji Seminer Dergisi, 7,* 77-84.

Zincirkıran, Z. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocukların benlik kavramlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). UK: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. In T. Urdan & F. Parajes (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). USA: Information Age Publishing, Inc.

EKLER

EK 1: Araştırma İzni

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 16110545-302.08.01-1500056190 12.03.2015
Konu : Hayriye KOÇMARLAR ' ın Tez Çalışması Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12.12.2014 tarih ve 1400265403 sayılı yazınız.

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Hayriye KOÇMARLAR ' ın, Yrd. Doç. Dr. Müge AKBAĞ danışmanlığında yürüttüğü "Ergenlerin Anne Baba ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal İstismarların Öz Yeterlikleri ile İlişkisi Üzerine Bir İnceleme" konulu tezini İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda yapma isteği uygun görülmüş olup yazı sureti ve Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Özlem GÜNGÖR
Daire Başkanı

EK:
EK-1 Yazı Örneği
EK-2 Valilik Onayı
EK-3 Ölçekler

Marmara Üniversitesi Göztepe Yerleşkesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
34722 Kadıköy / İSTANBUL
Telefon: 0216 414 05 45 Belgegeçer No: 349 56 45
ogrenci.yenikayit@marmara.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için:
Fadime Tutku TOPRAK
Belge Yöneticisi

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Özlem GÜNGÖR tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://ebys.marmara.edu.tr/ERMS/Record/RecordConfirmationPage.aspx?code=212F759

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/1430057 10/02/2015
Konu: Hayriye KOÇMARLAR

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) Marmara Üniversitesinin 18.12.2015 ve 1400269993 sayılı yazısı
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.02.2015 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Hayriye KOÇMARLAR'ın ***"Ergenlerin Anne Baba ve Öğretmenlerden Algıladıkları Duygusal İstismarların Öz Yeterlikleri ile İlişkisi Üzerine Bir Araştırma"*** konulu tezine dair araştırma çalışmasını ilimiz Ataşehir ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere kişisel bilgi formu, anne genç ilişkiler ölçeği, baba genç ilişkiler ölçeği, algılanan öğretmen davranışları ölçeği ve öz yeterlik ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
10/02/2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8f32-dbf3-3b0b-8590-6a7d kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, ergenlik dönemi özellikleri hakkında bilgi toplamak ve yüksek lisans tezi araştırmasında kullanmak amacıyla yapılmaktadır. Sorulara vereceğiniz içten ve doğru yanıtlar, araştırmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve sadece bu araştırma için kullanılacaktır bu nedenle adınızı ve soyadınızı belirtmenize gerek yoktur. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyun ve kendinize en uygun olan seçeneği çarpı işareti (X) ile işaretleyin. Hiçbir soruyu boş bırakmamanız sonuçların daha iyi değerlendirilmesini sağlayacaktır. Yardımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hayriye KOÇMARLAR
Marmara Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz
   ( ) Kız
   ( ) Erkek

2. Sınıfınız
   ( ) 6. Sınıf
   ( ) 7. Sınıf
   ( ) 8. Sınıf

3. Doğum Tarihiniz (Gün/Ay/Yıl)-Yaşınız:……

4. Kaç kardeşiniz var?
   ( ) Tek çocuğum
   ( ) Bir kardeş
   ( ) İki kardeş
   ( ) Üç ve daha fazla kardeş

5. Kaçıncı çocuksunuz?
   ( ) Birinci
   ( ) İkinci
   ( ) Üçüncü ve üzeri

6. Anne babanız,
   ( ) Evli
   ( ) Boşandı

7. Anne babanızın eğitim durumu (En son bitirdikleri eğitim kurumuna göre işaretleyiniz.)

	Anne	Baba
İlkokul ve altı	( )	( )
Ortaokul	( )	( )
Lise	( )	( )
Üniversite ve üzeri	( )	( )

8. Anne babanızın çalışma durumu

	Anne	Baba
Çalışıyor	( )	( )
Çalışmıyor	( )	( )

EK 3: Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği (Örnek Maddeler)

ANNE GENÇ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ				
	HEMEN HEMEN HER ZAMAN	SIK SIK	NADİREN	HEMEN HEMEN HİÇBİR ZAMAN
5. Açık davranmam ve duygularımı özgürce ifade etmem için beni teşvik eder/ederdi.				
19. Bana karşı bazen yumuşak, bazen çok sert davranır/davranırdı.				
28. Benim için bir sürü kural ve düzen koyar/koyardı.				
41. Başka çocuklardan daha başarılı olmam için ısrar eder/ ederdi.				
77. Benimle sıcak bir ses tonuyla konuşur/konuşurdu.				

BABA GENÇ İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ				
	HEMEN HEMEN HER ZAMAN	SIK SIK	NADİREN	HEMEN HEMEN HİÇBİR ZAMAN
1. Evde değer verilen biri olduğumu hissettirir/hissettirirdi.				
18. Bana saygı gösterir /gösterirdi.				
29. Beni sevdiğini söylemez /söylemezdi.				
43. Sorunlarıma önem vermez ve benimle konuşmaz/ konuşmazdı.				
65. Fikirlerime değer vermez/vermezdi.				

EK 4: Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği (Örnek Maddeler)

	HEMEN HEMEN HER ZAMAN DOĞRU	BAZEN DOĞRU	NADİREN DOĞRU	HEMEN HEMEN HİÇBİR ZAMAN DOĞRU DEĞİL
1. Öğretmenim/Öğretmenlerim bana nazik ve yumuşak davranırlar.				
10. Öğretmenim/ Öğretmenlerim ben yokmuşum gibi davranırlar.				
21. Öğretmenim/Öğretmenlerim ben konuştuğumda saygıyla dinlerler.				
27. Öğretmenim/Öğretmenlerim aşırı sert ve otoriter bir disiplin anlayışından yanadırlar.				
39. Öğretmenim/Öğretmenlerim beni ilgi ile dinler, konuşmam için beni cesaretlendirirler.				

EK 5: Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği (Örnek Maddeler)

	HİÇ	BİRAZ	OLDUKÇA İYİ	İYİ	ÇOK İYİ
1. Sınıf arkadaşlarınız sizinle aynı görüşte olmadığı zaman kendi görüşlerinizi ne kadar iyi ifade edebilirsiniz?					
6. Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?					
14. Kendinizi iyi hissetmediğinizde kendi kendinize moral vermede ne kadar iyisiniz?					