



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI GELİŞİMSEL VE TRAVMATİK
SORUNLAR: VELİLERİN, ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet KAYA

Malatya - 2015

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI GELİŞİMSEL VE TRAVMATİK
SORUNLAR: VELİLERİN, ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

(“BİLİMSEL VE TEKNOLOJİK ARAŞTIRMA PROJELERİNİ DESTEKLEME
PROGRAMI” KAPSAMINDA 2014 YILI 1. DÖNEM TÜBİTAK 1001 SOBAG
DESTEKLİ 114K170 NUMARALI PROJENİN BİR BÖLÜMÜDÜR)

Mehmet KAYA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM

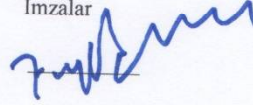
Malatya - 2015

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

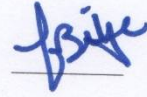
Mehmet KAYA tarafından hazırlanan **Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Gelişimsel ve Travmatik Sorunlar: Velilerin, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Gözünden** başlıklı bu çalışma, 17.06.2015 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisan tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM

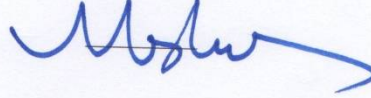
İmzalar



Üye: Prof. Dr. Filiz BİLGE



Üye: Prof. Dr. Mustafa KILIÇ



ONAY

...../...../201...
Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Lise Öğrencilerinin Yaşadıkları Gelişimsel ve Travmatik Sorunlar: Velilerin, Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Gözünden”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada, yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mehmet KAYA

ÖN SÖZ

Çalışmamın başından sonuna kadar beni sürekli destekleyen, verdiği görev ve çalışmalarla bana ne kadar güvendiğini hissettiren, yaşadığım bir sorunu kendi sorunuymuş gibi sahiplenen, değerli kelimesinin yanında yetersiz kaldığı Hocam, Danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Taşkın Yıldırım'a ne kadar teşekkür etsem azdır...

Yüksek lisans eğitimim boyunca yetişmemde katkılarını asla unutamayacağım hocalarım Sayın Prof. Dr. Mustafa Kılıç, Sayın Prof. Dr. Mustafa Kutlu, Sayın Doç. Dr. Özcan Sezer, Sayın Yrd. Doç. Dr. Taşkın Yıldırım, Sayın Yrd. Doç. Dr. Yüksel Çırak, Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdullah Atli, Sayın Yrd. Doç. Dr. Emine Durmuş ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Niyazi Özer'e teşekkür ederim...

Jürimde bulunan, görüş ve desteklerini esirgemeyen Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği başkanı Sayın Prof. Dr. Filiz Bilge'ye çok teşekkür ederim... Jürime katılarak beni onurlandırdınız...

Çalışmamın nitel kısmı ile ilgili değerli katkıları ve geribildirimleri ile bana yol gösteren, sorduğum her soruyu sabırla dinleyerek bana yardımcı olmaya çalışan Sayın Doç. Dr. S. Nihat Şad'a çok teşekkür ederim...

Tezimin özelde nicel kısmı, genelde de yöntem kısmı için yaptığı katkılar ile bu tezin oluşmasını sağlayan ikinci danışman hocam diyebileceğim Sayın Yrd. Doç. Dr. Abdullah Atli'ye tekrar teşekkür etmek istiyorum. Şüphesiz onun desteği olmadan bu tez şimdikinden eksik olurdu...

Tezimi yazmam için beni sürekli teşvik eden ve her türlü destekleriyle yanımda olan, zaman zaman yorulduğumda bana iyi bir iş çıkardığımı hatırlatarak motive etmeye çalışan, tezimi yazmam için bazı zamanlarda görev ve sorumluluklarımı kendi aralarında paylaşan başta Yrd. Doç. Dr. Cihat Yaşaroğlu olmak üzere, Öğr. Grv. Yunus Bucuka, Öğr. Grv. Muhammet Cevat Acar, Öğr. Grv. Hıdır Apak ve Arş. Grv. Hamza Emrah Apak'a teşekkür ederim.

Ayrıca okullarda uygulama yapmamı kolaylaştıran ve yükümü hafifleterek bana destek veren ve her fırsatta yanımda olmaya çalışan Arş. Grv. Servet Atik ve Psk. Dan. Canan Çitil'e çok teşekkür ederim.

Son olarak bu yorucu süreçte kendisini sürekli yalnız bıraktığım halde moralini hiç bozmayan, hep arkamda duran, bana her zaman güvenen ve desteğini sürekli arkamda hissettiğim, yorulduğumu dile getirdiğimde 'Bak az kaldı!' diyerek tekrar motive etmeye çalışan eşime ve cıvıldamasını duyduğumda tüm yorgunluğumu attıran biricik oğluma ayrıca teşekkür etmek istiyorum. Sizi seviyorum...

ÖZET

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI GELİŞİMSEL VE TRAVMATİK SORUNLAR: VELİLERİN, ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN

KAYA, Mehmet

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM

Haziran-2015

Bu çalışma, lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunları; veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmadan elde edilen verilerin ve ortaya konulan önerilerin başta alan çalışanları olmak üzere, eğitim fakültelerine ya da öğretmen yetiştiren programlara ve ailelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada karma yöntem desenlerinden olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Önce nitel veriler toplanıp çözümlenmiş, sonrasında ise nicel uygulamalar yapılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında bütüncül çoklu durum deseni, nicel kısmında ise genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya ili Yeşilyurt ilçesi oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek örneklem alma yoluna gidilmiştir. Buna göre nitel veri toplamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme ile öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşan 64 kişiden veri toplanmıştır. Nicel verileri toplamak için ise seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile 414 öğrenci, 94 öğretmen ve 97 veli örnekleme dâhil edilmiştir.

İlk aşamada nitel veri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğrencilerin yaşamakta olduğu gelişimsel ve travmatik sorunları tespit etme amacıyla hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Buradan elde edilen verilerle bir ölçme aracı geliştirilmiş ve böylece nitel aşama amacına ulaşmış ve tamamlanmıştır. Nicel verileri toplamak için geliştirilen ölçme aracı ile ikinci aşamaya geçilmiştir. Nitel analiz sonrası 61 maddelik ‘gelişimsel sorunlar anketi’ ile 17 maddelik ‘travmatik sorunlar anketi’ oluşturulmuş ve nicel verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde Nvivo 10.0 paket program kullanılarak içerik analizi yapılmış;

nicel verilerin analizinde ise SPSS 20.0 paket programı kullanılarak ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerlerinin hesaplanması için betimsel analizler yapılmıştır.

Araştırmada lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların veli – öğretmen – öğrencilerin bakış açılarına göre neler olduğu ile bu görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu incelenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda tartışılmıştır.

Lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları gelişimsel sorun/krizlerin veli – öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarına göre ‘sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlık’ olduğu görülürken; en sık yaşadıkları travmatik sorun/krizlerin veli – öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarına göre ‘ölüm ile taşınma ve okul değişikliği’ olarak ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kriz, Lise öğrencisi, Gelişimsel Kriz, Travmatik Kriz, Sorun

ABSTRACT

DEVELOPMENTAL AND TRAUMATIC PROBLEMS THAT HIGH SCHOOL STUDENTS EXPERIENCE: FROM THE VIEWPOINT OF THE PARENTS, TEACHERS, AND STUDENT

KAYA, Mehmet

Master of Science, İnönü University Educational Sciences Institute
Department of Psychological Counseling and Guidance

Advisor: Asst. Assoc. Dr. Taşkın YILDIRIM

June-2015

This study aims to put forward developmental and traumatic problems of high school students in the light of parent, teacher and student's views. It is thought that data and proposals deduced from this study will contribute to families, education faculties and other teacher training programmes.

In this study, mixed method research-exploratory model was used. Firstly, qualitative data were collected and analyzed, then quantitative implementations were done. Integrated multi-state design was used for qualitative study, survey model was used for quantitative part of the study. Universe of the study is city of Malatya, sample of the study is Yesilyurt district. Sampling was done in order to represent the universe. Data was collected from 64 people consisted of students, parents and teachers with purposive sampling method in order to collect qualitative data. 414 students, 94 teachers and 97 parents were included in the study and random sampling was used for collecting quantitative data.

In the first process, semi-structured interview forms are prepared by researcher to detect developmental and traumatic problems experienced by students. A measurement tool was developed with data collected from the first process and then qualitative process was completed. Then researcher passed to the second process with a measurement tool that was developed for quantitative data. After qualitative analysis 'developmental problems questionnaire' consisted of 61 items and 'traumatic problems questionnaire' consisted of 17 items were developed and used for collecting quantitative

data. Nvivo 10.0 package programme was used to make content analyses, SPSS 20.0 package programme was used to make descriptive analyses for calculating means, standart deviation, percentage and frequency values.

In the study, developmental and traumatic problems of high school students were investigated according to point of view of teachers – students, differences and similarities between them were studied in the light of results.

While according to parents – teachers and students' point of view the most experienced developmental problem/crisis is 'test anxiety and academical failure', the most experienced traumatic problem/crisis is 'death and moving /change of school'. Some proposals were made based on the results.

Key Words: Crisis, High school student, Developmental Crisis, Traumatic Crisis, Problem

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
EKLER	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
GRAFİKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Problem Cümlesi	8
1.5. Alt Problemler	8
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.7. Varsayımlar	9
Tanımlar	9
1.8.1. Kriz/Sorun.....	9
1.8.2. Gelişimsel Sorun/Kriz	9
1.8.3. Travmatik Sorun/Kriz.....	9
BÖLÜM II	10
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1.1. Sağlık Tanımı	10
2.1.3. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Lise Yıllarındaki Önemi	11
2.1.4. Ergenlik.....	11
2.1.5. Ergenlik Kuramları.....	13
2.1.6. Gelişimsel Sorunlar	16

2.1.6.1. Aile.....	17
2.1.6.1.2. Anne Baba ile İlgili Sorunlar	18
2.1.6.2. Akranlar ile İlgili Sorunlar	18
2.1.6.2.1. Karşı Cins ve Romantik İlişkilerle İlgili Sorunlar.....	19
2.1.6.2.2. Akran Baskısı ile İlgili Sorunlar.....	21
2.1.6.3. Eğitsel ve Mesleki Sorunlar.....	22
2.1.6.3.1. Gelecek Tasarımı ile İlgili Sorunlar	23
2.1.6.3.2. Sınav Kaygısı	24
2.1.6.3.3. Okula Uyum ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisinden Kaynaklanan Sorunlar	24
2.1.6.3.4. Akademik Başarısızlık.....	26
2.1.6.4. Kişisel Sorunlar	27
2.1.6.4.1. Bilişsel Çarpıtma	28
2.1.6.4.2. Sosyal Kaygı	29
2.1.6.4.3. Kendilik Algısı ile İlgili Sorunlar.....	30
2.1.6.4.4. Duygu Dışavurumu ile İlgili Sorunlar.....	30
2.1.6.4.5. Depresif Duygulanımla İlgili Sorunlar	31
2.1.7. Travmatik Sorunlar	32
2.1.7.1. Aile Biriminin Dağılması	33
2.1.7.1.1. Boşanma ve Ayrılma	34
2.1.7.1.2. Ölüm	36
2.1.7.1.3. Evi Terketme.....	39
2.1.7.2. Suç ve Yasal Konular.....	39
2.1.7.2.1. Madde Kullanımı.....	40
2.1.7.2.2. Hırsızlık Yapma	41
2.1.7.2.3. Disiplin / Disiplin Cezası.....	42
2.1.7.3. Kendine veya Başkasına Zarar Verme.....	43
2.1.7.3.1. İntihar.....	43
2.1.7.3.2. Başkasına Zarar Verme	45
2.1.7.3.3. Kendine Zarar Verme	46
2.1.7.4. Afet ve Kazalar	47
2.1.7.5. Hastalıklar	47
2.1.7.6. İhmal ve İstismar	48
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	51

2.2.1.	Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	51
2.2.2.	Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	55
BÖLÜM III		58
YÖNTEM.....		58
3.1.	Araştırmanın Modeli.....	58
3.2.	Evren ve Örneklem.....	60
3.2.1.	Araştırmanın Çalışma Grubu (Nitel).....	60
3.2.2.	Araştırmanın Nicel Kısmı İçin Evren ve Örneklem.....	61
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1.	Araştırmanın Nitel Kısmı İçin Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.2.	Araştırmanın Nicel Kısmı İçin Veri Toplama Araçları.....	62
3.4.	Verilerin Analizi.....	63
3.4.1.	Araştırmanın Nitel Kısmı İçin Verilerin Analizi	63
3.4.2.	Araştırmanın Nicel Kısmı İçin Verilerin Analizi.....	63
3.5.	Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	64
3.5.1.	Araştırmanın Nitel Kısmının Geçerlik ve Güvenirliği	64
3.5.1.1.	Araştırmanın Nitel Kısmının Geçerliği	64
3.5.1.2.	Araştırmanın Nitel Kısmının Güvenirliği.....	65
3.5.2.	Araştırmanın Nicel Kısmının Geçerlik ve Güvenirliği	67
3.5.2.1.	Araştırmanın Nicel Kısmının Geçerliği.....	67
3.5.2.2.	Araştırmanın Nicel Kısmının Güvenirliği	68
BÖLÜM IV		70
BULGULAR		70
4.1.	Nitel Araştırma Bulguları	70
4.1.1.	Gelişimsel Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular	70
4.1.1.1.	Katılımcılara (Öğrenci – Öğretmen – Veli) İlişkin Bulgular.....	85
4.1.2.	Travmatik Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular	88
4.1.2.1.	Katılımcılara (Öğretmen – Veli – Öğrenci) İlişkin Bulgular.....	96
4.2.	Nicel Araştırma Bulguları.....	97
4.2.1.	Gelişimsel Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular	97
4.2.1.1.	Katılımcılara (Öğretmen – Veli – Öğrenci) İlişkin Bulgular.....	97
4.2.2.	Travmatik Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular	102
4.2.2.1.	Katılımcılara (Öğretmen – Veli – Öğrenci) İlişkin Bulgular.....	102

BÖLÜM V.....	107
TARTIŞMA	107
5.1. Nitel Araştırmadan Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu.....	107
5.1.1. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların öğrenci görüşlerine göre neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu.....	107
5.1.2. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların veli görüşlerine göre neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu.....	110
5.1.3. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların öğretmen görüşlerine göre neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu.....	111
5.1.4. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu	113
5.2. Nicel Araştırmadan Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu	116
5.2.1. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına dair öğrenci görüşlerinin dağılımına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu	116
5.2.2. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına dair veli görüşlerinin dağılımına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu	117
5.2.3. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına dair öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu	118
BÖLÜM VI.....	120
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	120
6.1. SONUÇ.....	120
6.2. ÖNERİLER:.....	122
6.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	122
6.2.2. Uygulamacılara Öneriler	123
KAYNAKÇA	124
EKLER.....	151
EK – 1 : ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU (NİTEL)	151
EK – 2: VELİ GÖRÜŞME FORMU (NİTEL).....	152
EK – 3: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (NİTEL)	153
EK – 4: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRENCİ FORMU.....	154
EK – 5: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRETMEN FORMU	157
EK – 6: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ VELİ FORMU.....	160
EK – 7: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRENCİ FORMU.....	163
EK – 8: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRETMEN FORMU.....	164

EK – 9: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ VELİ FORMU	165
EK – 11: UYGULAMA İZİNİ.....	168
EK – 12: VERİLERİN TOPLANDIĞI OKULLAR.....	169
EK – 13: NİTEL ARAŞTIRMA KATILIMCI LİSTESİ.....	170
EK – 14: ÖRNEK GÖRÜŞME DEŞİFRESİ (ÖĞRENCİ).....	172

EKLER

EK – 1 : ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU (NİTEL)	151
EK – 2: VELİ GÖRÜŞME FORMU (NİTEL).....	152
EK – 3: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (NİTEL)	153
EK – 4: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRENCİ FORMU.....	154
EK – 5: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRETMEN FORMU	157
EK – 6: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ VELİ FORMU	160
EK – 7: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRENCİ FORMU	163
EK – 8: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRETMEN FORMU.....	164
EK – 9: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ VELİ FORMU	165
EK – 11: UYGULAMA İZİNİ.....	168
EK – 12: VERİLERİN TOPLANDIĞI OKULLAR.....	169
EK – 13: NİTEL ARAŞTIRMA KATILIMCI LİSTESİ.....	170
EK – 14: ÖRNEK GÖRÜŞME DEŞİFRESİ (ÖĞRENCİ).....	172

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.Yasa verilen tepkiler.	38
Tablo 2.Lise öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar anketi iç tutarlık katsayısı.....	68
Tablo 3.Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden	70
Tablo 4.Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar tablosu.....	86
Tablo 5.Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden	88
Tablo 6.Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunların katılımcılara göre dağılımını	96
Tablo 7.Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Öğrencilerin Gözünden	98
Tablo 8.Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Öğretmenlerin Gözünden	99
Tablo 9.Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Velilerin Gözünden	101
Tablo 10.Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Öğrencilerin Gözünden	102
Tablo 11.Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Öğretmenlerin Gözünden	104
Tablo 12.Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Velilerin Gözünden	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.Keşfedici Desenin Prototipi.....	58
--	----

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar grafiği.....	85
Grafik 2. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar grafiği.....	96
Grafik 3. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar grafiği: Öğrencilerin Gözünden.....	97
Grafik 4. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar grafiği: Öğretmenlerin Gözünden.....	99
Grafik 5. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar grafiği: Velilerin Gözünden.....	100
Grafik 6. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar grafiği: Öğrencilerin Gözünden.....	102
Grafik 7. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar grafiği: Öğretmenlerin Gözünden.....	103
Grafik 8. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar grafiği: Velilerin Gözünden.....	105

KISALTMALAR LİSTESİ

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

Akt: Aktaran

Bkz.: Bakınız

f: Frekans

S: Standart Sapma

N: Toplam kişi sayısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya konu olan problem durumu açıklanmıştır. Ardından sınırlılıklar belirtilmiş ve araştırmaya ilişkin temel kavramlar ile araştırmanın gerekçesi ve önemi açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu doğar, büyür ve ölür. Bu cümleler yaşamsal serüveni açıklamak için basit ve anlaşılabilir bir dizgedir. Aslında doğum, doğmadan önce başlar. Bireyin kendisini dünyaya getiren anne babasının tarihine dayanan tarih öncesi bir zamana dayanır. Ancak doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası kısımları ile ele alınan gelişim basamakları, daha sistematik araştırmaları ve bulguları ele alabilmek için bilimsel dizgelerdir. Gelişim psikolojisinin konusu olan bu araştırmalarda bireyin gelişim dönemlerinden biri de ergenlik dönemidir.

Bireye, kendisinin ve çevresinin dikkatle odaklandığı fırtınalı bir dönem olan ergenlik, gelişim dönemleri içerisinde en yoğun stres faktörlerinin bulunabileceği evredir (Adams, 2000; Dacey ve Kenny 1994; Kulaksızoğlu, 2014; Özbay ve Öztürk, 1992). Erikson'un kişilik kuramına göre ergenlik döneminde (12-18 yaş) içinde bulunulan evre "Kimliğe Karşı Rol Karmaşası"dır. Erikson, bu aşamada ya kimlikle ya da rol karışıklığı ile sonuçlanacak bir dizi kararın alınması gerektiğini ifade etmiştir (Dacey ve Kenny, 1994; Gander ve Gardiner, 2007). Bu dönemde; bedenin değişimlerine ve yeni emosyonlarına uyum sağlayabilme, ebeveynlerden ayrılmaya hazırlık yapabilme, bağımsızlığın aşamalarını kazanabilme, değerleri sorgulayabilme, yaşam felsefesini oluşturabilme, yakın kişisel ilişkileri keşfetme, meslek seçme ergenin gelişimsel görevleridir.

Havighurst' e (1972) göre gelişim görevleri şunlardır (Akt: Gander ve Gardiner, 2007):

a. Bedensel özellikleri kabul etmek ve bedenini etkili biçimde kullanmak:

Bu dönemdeki birey fiziksel özelliklerinden (çok kısa, çok uzun, şişman vs.) memnun olmayabilir. Kendisinin normal olup olmadığını düşünebilir. Buradaki gelişim görevi bedensel özelliklerini ve onların en iyisi olduğunu kabullenmeyi öğrenmesidir.

b. Eril ya da dişil bir toplumsal rolü gerçekleştirmek:

Eril veya dişil olarak nitelenen tarzın neler olduğunu yanıtlamak geçmişte olduğu kadar kolay değildir. Bugün her iki cins arasında farklılıklardan çok benzerliklerin olduğu (kumaş pantolonlar, blucinler, unisex sa kesimleri vs.) bilinmekte ve en büyük değişimin kadın rollerinde olduğu görülmektedir.

c. Her iki cinsten yaşıtlarıyla yeni ve daha olgun ilişkiler kurmak:

Bu dönemdeki birey bir gruba katıldığında glşmeden, kızarmadan, terlemeden neyi nasıl söyleyeceğini bilmek; yetişkinlerin bulunduğu toplumsal etkinliklere nasıl katılacağını öğrenmek zorundadır. Elbette ki bu ilişkilerin nasıl olacağı kültür tarafından Őekillenecek, toplumdan topluma da değişecektir.

d. Ana babadan ve diğer yetişkinlerden duygusal bağımsızlığı gerçekleştirmek:

Ergenler bir Şeyi yaparken izin almadan yapmayı, o Şeyi yaptıktan sonra da hesap vermeden arkadaşlarıyla beraber yapmak isterler. Ebeveynler, ergenler üzerinde otorite kurmaya çalıştığında alınan tepki başkaldırı olurken; onlara sorumluluk yüklemeye çalıştıklarında bu defa da bağımlılık göstermeye başlarlar.

e. Bir mesleğe hazırlanmak:

Eskiden ocuklar kendileri için meslek seçtiklerinde ya aile üyelerinin yaptıkları işlerden birini üstlenir ya da büyüklerinden birinin kendisi için seçmiş olduğu mesleğe yönelirdi. Günümüzde teknolojik gelişmeler ve toplum yapısındaki değişiklikler nedeniyle meslek seçimi çok zor ve karmaşık bir hal almış dahası kişisel bir karar haline gelmiştir.

f. Evliliğe ve aile yaşamına hazırlanma:

Bu gelişim görevi ergenin; her iki cinsten yaşıtlarıyla olgun ilişkiler kurma, aile içi duygusal bağımsızlığını kazanma ve ekonomik bir mesleğe hazırlanmadaki başarısıyla yakından ilişkilidir.

g. Toplumsal bakımdan sorumlu bir davranışı istemek ve gerçekleştirmek:

Ergenin yetişkin bir birey olarak toplumsal, dini ve siyasi etkinliklere katılması, vergi ödemesi ve oy kullanmayı öğrenmesi beklenir.

h. Bir dizi değer ve ahlâk sistemi kazanmak, bir ideoloji geliştirmek:

Birey doğduğu andan itibaren ebeveynlerinin, okulun, mensubu olduğu dinin, içinde bulunduğu toplumun izlerini taşır. Bütün bunlar bir araya gelerek bir takım standartlar oluşturur, bireyin benliğinde hem toplumu hem de bireyselliği yansıtır.

Ergenin bu gelişim görevlerini yerine getirememesi; ergende kaygıya, toplumsal dışlanmaya, olgun bir birey olamamasına dolayısıyla da ergenin özerk olamamasına neden olmaktadır. Özerklik, sorumluluk almayı ve bağımsız olmayı ifade eder ve ergenler için daha çok bu sürecin başındayken önemlidir. Çünkü özerkleşme sorununun lise yıllarının sonunda çözümlenmesi beklenir. Özerkleşme sürecinde ergenin kendi kararlarını kendi başına vermeye çalışması aile içerisinde çatışmalara neden olur. Erkek ergenlerin özerkliği anne baba tutumuyla yakından ilişkilirken kadın ergenlerin özerkliği annenin tutumuyla ilişkilidir. Özerkliği başaran ergen artık bireyselleşmiş demektir. Bireyselleşme sürecinde ergen ailesinin duygusal desteğine ihtiyaç duyar. Destek sağlandığı takdirde ergen sağlıklı bir şekilde gelişecektir. Bu nedenle ebeveynlerin, çocuklarının bağımsız olabileceklerine inanmaları gerekmektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2008). Ergenin bu dönemi nasıl atlatacağı ebeveynlerin, kendi aralarındaki dinamiklerle ve kendi ergenlik dönemlerini nasıl atlattıkları ile yakından ilişkilidir (Parman, 2013).

Özerkleşme sürecinde ergenin aileden bağımsız bir hayat kurmaya çalışması beraberinde çelişkili duyguları da getirir. Ergen hem aileden bağımsız bir birey olduğunu ispatlamaya çalışırken hem de onların sevgisine ve desteğine artan bir şekilde ihtiyaç duyar. Bu durum kendini, görev sorumluluğu ve eğlence arasında gösterdiğinde akademik başarıda istikrarsızlıklar meydana gelebilir (Sayar ve Dinç, 2013). Akademik başarısızlığın yanı sıra; aile içi sorunlar, sosyo – ekonomik düzey, iyi belirlenmemiş hedefler, eğlenme isteği gibi durumlar ergenlerin okuldan ayrılmasına ve dolayısıyla bu gelişim görevini başarıyla atlatamamalarına neden olmaktadır. Ayrıca birçok araştırma ebeveynlerin öğrenim derecesi ile çocukların öğrenim derecesi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Ayrıca anne – baba ile ergen arasındaki ilişkinin zayıf olması ergende depresif duygulara da yol açmaktadır (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2008).

Bu dönemin olası sorunları/krizleri içerisinde menarş, cinsel ilişki deneyimi, liseden mezun olma, üniversiteye giriş, ana-baba ile yaşam tarzı konusunda çatışma, karşı cinsle ilişki kopması, meslek seçiminde kararsızlık, başarı/başarısızlık vb. yer alır (Sayıl vd. 2000). Bu dönem içerisinde ergenin kendisiyle ve diğerleriyle yaşadığı çatışmaların

yoğunluğu (ergenin otoritenin yönlendirmelerine karşı durması, kuralları sorgulaması, hızlı ve şaşırtıcı duygusal-davranışsal değişimler, gelecekle ilgili endişeler ve geleceği yapılandıracak sınavlar konusunda obsesyonlar vb.) lise yıllarına denk gelmektedir.

Eskin (2000), lise dönemi ergenlerinin ruhsal belirtilerinin yaygınlığı ve bu belirtilerin intihar davranışıyla ilişkisini incelediği çalışmasında, ergen sorunlarının yoğun olduğunu, her üç gençten birinin keyifsizlik ve durgunluk, gündelik işlerden zevk alamama, karar vermede güçlük ve kendilerini sürekli zor altında hissetme şikâyetlerini ve her dört gençten birinin ise bu zorlukları halledemeyecekmiş gibi hissetme, kişisel sorunlarla uğraşamama, mutsuzluk ve yaptığı işe kendini verememe şikâyetleri olduğunu saptamıştır. Parman (2012) ise “Ergenlik bir yas sürecidir ve mutlu ergen yoktur, hüznün ise ergen için vazgeçilmez bir duygudur.” diyerek durumu özetlemiştir. Ergenin bedeninde meydana gelen değişiklik onu çocukluk döneminden çıkararak bir süreci başlatırken bu süreçte ergen sadece başkaları tarafından tanınmakta zorlanmaz, kendisi de kendini tanımakta bir hayli zorlanır. Bedendeki bu değişiklikler ergende kaygı ve korku yaratır. Boyun kısalığı – uzunluğu, kılların azlığı – fazlalığı, göğüslerin büyüklüğü – küçüklüğü neredeyse her zaman sorundur. Erişkin bir bedene sahip olmak çok zorlu bir süreçtir. Hem de bu bedene sahip olabilmek için çocuksu bedeninden vazgeçmek zorundadır. Bu nedenle ergenlik bir yas sürecidir, çocukluğun yası...

Ergenlik aynı zamanda bir travmadır. Travmayı stresli bir durumun yarattığı fiziksel ve ruhsal bir incinme olarak tanımlarsak eğer ergenliği arka arkaya travmalardan oluşan bir süreç olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Çünkü ergenlik her ne kadar beklenen bir süreç olsa da çoğu zaman ergeni beklemediği bir anda yakalar ve hayal kırıklığına uğratar. Burada ifade edilen anidenlik ve hayal kırıklığı travmanın en temel bileşenleridir (Parman, 2013). Ancak klasik anlamda travmatik sorun/krizin tanımı şöyledir: Aniden ortaya çıkan, acı verdiği herkes tarafından kabul edilen; ruhsal varoluşu, sosyal kimliği, güvenliği ve hoşnutluğu tehdit eden (bir yakının ölümü, hastalık, ani sakatlık, sadakatsizlik, çeşitli felaketler...) durumlardır (Sonneck vd., 2000). Bu açıdan bakıldığında ergenlerin karşılaştıkları anne-babanın boşanması veya ayrılması, yas, madde kullanımı ve hırsızlık yapma, hastalıklar, intihar, afet ve kazalar, ihmal ve istismar gibi travmatik sorunlar ergenler için zaten zorlu olan bu süreci, içinden çıkılmaz bir hale getirebilmektedir.

Bu fırtınalı ve stresli evre sırasında ergenlere ihtiyaç duydukları desteği vermek sağlıklı kişilik oluşumu açısından gereklidir. Bir taraftan ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretimlerine devam eden ergenler diğer taraftan da içinde buldukları gelişim

döneminin görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Dahası birçok travmatik sorunla da karşı karşıya kalabilmektedirler. Dolayısıyla bu ortaöğretim kurumlarında, ergen sorunlarının fark edilmesi ve zamanında gerekli müdahalelerde bulunulması önem kazanmaktadır.

Altı – on sekiz yaş arasında bir birey yaklaşık 11 bin saatini okullarda geçirmektedir. Dolayısıyla okullar akademik çalışmalardan çok daha fazlasının sunulduğu minyatür toplumsal sistemler olarak görülebilir. Çünkü okulda geçen yaşantı ergenin geleceğini belirlemede, en az aile içi ya da akranlar arasındaki yaşantılar kadar önemlidir. Bu doğrultuda karşılaşılan iki gelişim görevi vardır. Biri mesleğe hazırlanmak öteki ise bir yurttaş olarak toplumda sorumluluk üstlenmektir. Eğitimin bir amacı da ifade edilen ikinci görevin anlaşılmasına yardımcı olmaktır (Gander ve Gardiner, 2007).

Literatür incelendiğinde ergenlerin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik krizler üzerine çok fazla çalışma olduğu görülmüş; ancak ergenlerin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik krizlerin sistematik bir şekilde ve bir bütün olarak ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu amaçla; öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin rehberlik servisi tarafından çözülmesi gereken gelişimsel ve travmatik sorun alanlarının belirlenmesinin, literatüre bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını belirlemek, bu sorunların yaygınlığını saptamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojik gelişmeler günlük yaşamda birçok kolaylık sağlarken, öte yandan bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar sadece bireylerin kendilerini değil aynı zamanda çevrelerini de olumsuz etkilemekte; bireyin kendisinde, ailesinde, arkadaş grubu içerisinde, okulunda özetle toplum içinde yaşamın neredeyse her alanında ortaya çıkmaktadır (Pamuk, 2012). Yaşam doğrusu üzerinde insanın yaşadığı en hassas dönemlerden biri ise ergenlik dönemidir (Çivilidağ, 2013). Ergenlik bedensel, cinsel ve bilişsel değişimler dışında çocukluktan yetişkinliğe geçiş, aile üyelerinden, arkadaşlarından, okuldan, içinde bulunduğu toplumdan etkilenmekte ve bu da ergen davranışlarında önemli değişikliklere neden olmaktadır. Bu dönemde kendini kargaşa içinde bulan ergenin kimlik duygusuyla ve çatışmalarla baş etmesini öğrenmesi

gerekmektedir. Ergenlerin çoğu gelecekte bir meslek seçmek zorundadır. Kimisi evliliği düşünürken kimisi de kendini madde bağımlılığı, istenmeyen ana babalık gibi olumsuz durumlarla başa çıkmaya çalışır halde bulabilirler (Gander ve Gardiner, 2007).

Erikson'a göre ergenlik dönemindeki en önemli görev bireyin, hayatın birçok alanında birbirinden farklı roller sergilemek zorunda olmasına rağmen diğerleriyle tutarlı ve bütünleştirilmiş tek bir kimlik oluşturmasıdır. Erikson, her dönemin bir sonraki döneme temel olması gibi bu dönemde bütünleştirilmiş kimliğin ergenin gelecekteki yaşamında üretkenliğe temel olacağını düşünmüştür. Dolayısıyla birey bütünleştirilmiş bir kimlik olmadığında kimlik dağılımı yaşayacak ve bu da onun geleceğini planlamasında ve hedeflerine ulaşmasında zorluklarla karşı karşıya bırakacaktır (Sayar ve Dinç, 2013). Kimlik, bireyin kendisini cinsiyetine, mesleğine, toplumsal ve medeni durumuna göre tanımladığı; temellerini kendi kişisel tarihine bağladığı göndermeler bütünüdür. Bu göndermeler yaşam boyu değişimlere uğrasa da ruhsal sürekliliğin ve sabit değişmezlerin izlerini taşır (Parman, 2012).

Ülkeler, dinamik yaşlarda olan ve gelecekte, bilgi ve teknoloji üretecek, gelecek nesillerin yetişmesinde katkı sunacak olan gençliğin, biyo-psiko-sosyal gelişimlerine engel olabilecek bütün faktörlerin ortadan kaldırılmasında sorumluluk sahibidirler; çünkü bu, çağdaş eğitimin bir gerekliliğidir (Yıldırım, 2006).

Gelecekte ülke yönetimine katılacak, bilimi ve teknolojiyi geliştirecek ve yeni kuşakları eğitecek olan lise öğrencilerinin psikolojik problemlerinin çözümünde etkili, uygulanabilir ve pratik bir müdahale arayışına katkı sağlamanın amaç edinildiği bu çalışmada, lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlarının fark edilmesi, gerekli müdahalelerin zamanında yapılmasını da beraberinde getirecektir. Dolayısıyla bu çalışma; bu kültürde sorunları kendi algılarından sınıflandırmayı, gelişimsel ve travmatik sorunların yaygınlığını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Böylece bu sorunlar; ergenlerin, velilerin ve öğretmenlerin 'özgün' bakış açılarıyla tanımlanırsa gerekli müdahaleler de gözden geçirilebilir, stratejiler geliştirilebilir ve programlar oluşturulabilir.

Ergenlik, stres faktörlerinin en yoğun yaşandığı gelişim evrelerinden biridir. Bu dönemde ergenin üstesinden gelmesi gereken gelişimsel görevler arasında; bedenin değişimlerine ve yeni duygusal değişimlere uyum sağlayabilme, ebeveynlerden ayrılmaya hazırlık yapabilme, değerleri sorgulayabilme, yaşam felsefesini oluşturabilme, yakın kişisel ilişkileri keşfetme ve meslek seçme sayılabilir. Bu dönemde yaşanan olası sorunlar/krizler içerisinde liseden mezun olma, üniversiteye giriş, yaşam tarzı konusunda

ebeveynlerle çatışma, karşı cinsle ilişkiler, meslek seçiminde kararsızlık, başarı/başarısızlık vb. yer alır. Ergenin kendisiyle ve diğerleriyle yaşadığı çatışmaların yoğunluğu (otoriteye karşı durması, kuralları sorgulaması, hızlı duygusal-davranışsal değişimler, gelecekle ilgili endişeler ve hayatına yön verecek sınavlar konusunda kaygı vb.) lise yıllarına karşılık gelmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında, ergenlerin yaşadığı sorunlarının fark edilmesi ve zamanında gerekli müdahalelerde bulunulması önem kazanmaktadır.

21. yüzyılda toplum, psikolojik danışmanlara gittikçe daha fazla ihtiyaç duymaktadır; çünkü küreselleşme, ekonomideki yapısal değişimler, bilim ve teknolojinin yaşam tarzına olan etkisi, değişen aile yapısı, çok kültürlülük gibi değişimler birey ve grupların sosyal ve psikolojik yaşamını etkilemekte ve dolayısıyla bu değişime uyum sağlayabilme çabaları Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerine olan ihtiyacı arttırmaktadır. Bu ihtiyaca bağlı olarak PDR hizmetlerinin, toplumdaki her ferdin kişisel – sosyal, eğitsel ve mesleki yönlerden gelişerek topluma uyum sağlayan ve kendini gerçekleştiren bireyler olabilmesine katkı sağlayabilmede, bilimsel ilkeler ve meslek etiği doğrultusunda yeniliklere açık bir uygulama alanı olarak gelişebilmesi için çaba harcanmalıdır (Yeşilyaprak, 2009).

Zorunlu eğitim ile birlikte, ergenlerin zorunlu olarak orta okul ve liselerde eğitim aldıkları düşünüldüğünde; ergenlerin sorunlarının saptanması için, bu araştırmanın liselerde öğrenimini sürdüren ergenlerle, onlara eğitim veren öğretmenlerle ve velilerle yürütülmesinin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Böylece saptanan sorunları bilimsel yöntemlerle ortaya koymanın ergene, öğretmenine, okuluna, velisine ve topluma katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sorunu yaşayan ergenlerin, sorunu gözleyen öğretmenlerin ve sorunu hem yaşayan hem de gözleyen velilerin ergenlik dönemi sorunlarını nasıl tanımladıklarının, öncelik – sonralık sınıflandırmalarının, fenomenolojik / algısal olarak nasıl ifade ettiklerinin saptanması ciddi bir önem arz etmektedir. Burada akla hemen şu soru gelebilir: ‘Peki bu sorunları kim saptayacak?’ Elbetteki bu sorunların saptanması PDR hizmetleri ile olacaktır. Çünkü okullarda PDR hizmetlerinin amaçları bunu gerektirmektedir. Bu bağlamda bu çalışma PDR’nin konusu içindedir ve PDR’de yüksek lisans tezi olarak alana katkı sunmayı amaçlamaktadır. Fenomenolojik olarak sorunların bu kültürde nasıl tanımlandığının ortaya konulmasının literatüre ve bu konuda çalışan araştırmacılara da katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Son olarak bu çalışma lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorun alanlarına veli – öğretmen – öğrenci gözüyle baktığı için bu çalışmanın bulgularından eğitim fakülteleri ya da öğretmen yetiştirme programları ve aynı zamanda PDR çalışanları faydalanabilecektir.

1.4. Problem Cümlesi

1.4.1. Lise öğrencileri; hangi gelişimsel ve travmatik sorunları, ne düzeyde yaşamaktadır?

1.5. Alt Problemler

1.5.1.1. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlara ilişkin görüşleri nedir? (nitel)

1.5.1.2. Veli görüşlerine göre lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar nedir? (nitel)

1.5.1.3. Öğretmen görüşlerine göre lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar nedir? (nitel)

1.5.1.4. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir? (nitel)

1.5.1.5. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına ilişkin görüşlerin dağılımı nasıldır? (nicel)

1.5.1.6. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklığına ilişkin veli görüşlerinin dağılımı nasıldır? (nicel)

1.5.1.7. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı nasıldır? (nicel)

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

1. Araştırma, Malatya merkez il sınırları içerisinde 2014–2015 eğitim öğretim yılındaörnekleme alınan; liselerde çalışan öğretmenler, burada eğitim gören öğrenciler ve velilerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma bulgularının sonuçları örneklemden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

Bu çalışmanın varsayımları şöyle sıralanabilir:

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğrenci, veli ve öğretmenler kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt verip gerçek durumu yansıtmışlardır.
3. Katılımcılar, kendilerine yöneltilen soruları değerlendirebilme becerisine sahiptir.

Tanımlar

Bu çalışmada işevuruk tanımlar aşağıda verilmiştir:

- 1.8.1. **Kriz/Sorun:** Yaşamı tehdit eden bir duruma karşı alışlagelmiş problem çözme yöntemlerinin yetersiz kaldığı kısa süreli bir durumdur (Caplan, 1961). Kriz kişinin daha önceki deneyimleri sonucu kazanmış olduğu becerilerinin ve denenmiş yöntemlerinin nitelik ve nicelik olarak farklı yaşam olayı ile karşılaştığında yetersiz kalması sonucu stabil dengenin bozulmasına yol açan sorunlardır. Bir fırtına ve stres dönemi olarak ifade edilen ergenlik dönemi (özellikleri itibariyle) bu tanımlamanın yapılmasındaki ‘odak’ dönemdir. Bu çalışmada lisede öğrenim gören öğrencilerin yaşamış oldukları gelişimsel sorunlar, gelişimsel krizler olarak; travmatik sorunlar, travmatik krizler olarak ifade edilerek sorun ve kriz kavramları birbirleriyle eş anlamlı kullanılmıştır.
- 1.8.2. **Gelişimsel Sorun/Kriz:** Yaşamsal değişiklikler doğrultusunda ortaya çıkan krizler, yaşam içinde karşılaştığımız ve bir çok kişi tarafından olumlu olarak nitelendirilen (evden ayrılma, evlenme, gebelik, çocuk sahibi olma, taşınma, emekli olma...) durumlardır (Sonneck vd., 2000).
- 1.8.3. **Travmatik Sorun/Kriz:** Aniden ortaya çıkan, acı verdiği herkes tarafından kabul edilen; ruhsal varoluşu, sosyal kimliği, güvenliği ve hoşnutluğu tehdit eden (bir yakının ölümü, hastalık, ani sakatlık, sadakatsizlik, çeşitli felaketler...) durumlardır (Sonneck vd., 2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde önce ergenlik dönemi, ergenlerin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlara ilişkin kuramsal çerçeve ayrıntılı olarak ortaya konmuştur. Daha sonra gelişimsel ve travmatik sorunlara ilişkin bazı araştırma sonuçları paylaşılmıştır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Sağlık Tanımı

İçinde bulunulan yüzyıl gibi farklılaşan yaşam tarzları, teknolojik ilerlemeler, tıptaki yenilikler ve koruyucu tıp alanındaki gelişmeler, sağlık tanımına farklı açılımlar getirmiştir. Sadece beden sağlığını temel alan yaklaşımdan uzaklaşmış, bunun yerine beden ve zihin sağlığının, bir bütün halinde ‘sağlıklı olmayı’ ifade ettiği bir anlayış üzerinde durulmuştur (Kocabaş, 2007).

Türkiye geliştirmekte olan genç ve dinamik bir nüfusa sahiptir. Geleceğin gelişmiş ülkelerinden olabilmek, sağlıklı ve üretken bir toplum yapısına sahip olmakla mümkündür. Günümüzde sağlıklı olmak denildiğinde, eskiden olduğunun aksine, sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil; bedensel (fiziksel), ruhsal (mental-moral) ve sosyal yönden tam bir iyilik halinde oluşun önemi vurgulanmaktadır (Kesgin ve Topuzoğlu, 2006; Toker, 1995). Bu anlamda topluma hizmet veren tüm kurum ve kuruluşların varoluş nedenlerinden biri sağlıklı, tam işlerliğe sahip bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktır. Bu katkıyı sağlamada eğitim-öğretim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Çağdaş eğitimin ve toplumların amacı da kendini tanıyan, yetenek ve becerileri doğrultusunda yetişen, kendisi ve çevresi ile uyumlu, üretken bireyler yetiştirmektir (Voltan-Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996).

Bir ruh sağlığı hizmeti olarak psikolojik danışmanlık, günümüzde kabul gören ve bedeni, zihni ve sosyal çevreyi bir bütün olarak ele alan sağlık yaklaşımının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Günümüzde değişim gösteren sağlık tanımıyla beraber, sağlık hizmetleri içerisinde önleyici yaklaşımın ağırlıklı olduğu ve ‘sağlığın desteklenmesi’nin öne çıkmasıyla beraber, sağlıklı yaşam biçimi, riskli davranışları önleme gibi konuların öneminin arttığı ifade edilmektedir (Erbaydar, 2003). Çünkü insanların yaşamlarını mutlu, huzurlu, başarılı, kaliteli ve düzenli bir biçimde yaşayabilmelerinde sağlıklı olmanın önemi çok büyüktür (Eraslan ve Matyar, 2010).

2.1.3. Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Lise Yıllarındaki Önemi

Okullarda rehberlik servislerinde görev yapmakta olan psikolojik danışmanlar, insan potansiyelinin üst düzeyde gelişimini hedeflerken bireylerin sorunlarına önleyici ve çare bulucu müdahalelerde bulunmaktadır. Bu ruh sağlığı elemanlarının amacı, bireyin gelişimini ve uyumunu kolaylaştırmaktır. Erikson'un "Ben; olmam gereken gibi değilim, olacağım gibi de değilim; ama daha önce olduğum gibi de değilim" sloganıyla özetlediği ergen düşüncesinin (Akt: Özbay, 2000) başlı başına gelişimsel bir kriz için kaynak oluşturduğu söylenebilir.

Öğrenciler; zamanlarının çoğunu okulda ve okuldaki zamanlarının çoğunu da sınıfta geçirmektedirler. Özellikle, lise öğrencilerinin gelişimsel dönemleri gereği (fiziksel olarak güçlü oluşları, hızlı duygu-durum değişiklikleri, kendini ayarlama becerisi güçlüğü vb.) öğretmenler, bu öğrencilerle sınıfta baş etmekte güçlük yaşamaktadırlar. Yaşanan sorunlar sadece öğretmenlerle değil, anne – babalarla ve ergenlerin kendileri ile de yaşanabilmektedir. Dolayısıyla ergenlerin yaşadıkları bu çok boyutlu sorunların saptanmasında PDR hizmetlerinin aktif bir rolü olduğu, PDR hizmetlerinin amaçlarına bakılarak ifade edilebilir.

2.1.4. Ergenlik

Ergenlik dönemi bireyin toplum ve toplumsal kurumları ilk olarak fark ettiği, aile içi rollerin değiştiği, özgürlük ile sınırlanma ikileminin fark edildiği bir dönemdir (Şimşek, 2013). Bu dönem birbirinden farklı biyo-psiko-soyal özellikler taşıyan, bu döneme ait başarılması gereken bir takım gelişim görevleri olan, "Erken ergenlik, orta ergenlik ve geç ergenlik" olmak üzere üç alt evre şeklinde ele alınan (Steinberg, 2007) yaşam doğrusu üzerindeki en zorlu gelişim dönemlerinden biridir.

Ergenlik, çocukluk döneminin bitimi ve gençlik döneminin başında görülen ve ergenliğe geçiş olarak ifade edilen buluş ile başlar; fakat ne zaman biteceğinin kesin bir sınırı yoktur. Çünkü ergenliğin sınırlarının belirlenmesi biyolojik, toplumsal ve hukuki yanıtlar taşır. Bu açıdan bakıldığında bireyin, yaşamının hiçbir döneminde böyle bir karmaşayla karşı karşıya kalmadığı söylenebilir. Ergenlik öncelikle biyolojik bir olaydır. Erinlik yaşı kızlarda 10,5 – 11 iken erkeklerde 12,5 – 13 yaş civarındır. Bedensel değişiklikler devam etse de yaklaşık olarak 16 – 18 yaşlara doğru stabil bir hâl alması beklenir. Bununla birlikte biyolojik olarak kesin sınırlar çizmek pek mümkün değildir. Yaş sınırları zamana, ırklara, bölgelere göre değişiklik gösterebilmektedir. 19. yüzyılda Norveç'te bir genç kızın adet görme yaşı 18 iken bugün 13 yaşına kadar inmiştir. Diğer

yandan soğuk bölgelerde yaşayan bireylerin Akdeniz bölgesinde yaşayan insanlara göre ergenliğe daha geç başladığı da bilinmektedir (Parman, 2012).

Toplumsal açıdan bakıldığında ergenlik kavramının 19. yüzyıldan itibaren ortaya çıktığı görülecektir. Ergenliğin bir dönem olarak tanınması okulun toplumsal rolünün artması ile olmuştur. Böylelikle okul bireyi topluma hazırlayan kurumlar olarak zorunlu bir geçiş sağlar. Zorunlu eğitimi kabul eden toplumlarda ergen, genel ya da mesleki eğitimine devam eden kişi olarak tanımlanır. Elbette bu durum farklı bölgelerde değişiklik gösterebilir. Örneğin; bir köy ergeni askerden döndüğünde yetişkin olarak kabul edilirken aynı yaşlarda kentte okuyan bir ergen yükseköğrenimin henüz başındadır. Yüksek lisans, doktora, post doktora yapıp ebeveynleriyle oturan öğrenciler ‘geç ergenler’ olgusunu ortaya çıkarmıştır. Son olarak hukuki açıdan ele alındığında, Türk Ceza Kanununun 53., 54. ve 55. maddelerinde ergenliğin bölümlere ayrılmış olması, ergenlik sorunsalının ne kadar karmaşık olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Türk Ceza Kanununa göre ‘11 yaş altı’ suç işleyen çocuklar hakkında kovuşturma yapılamaz çünkü bu yaşta terbiye ve ıslah söz konusudur. ‘11 – 15 yaş’ arasındaki bireylere ceza verilebilmesi için ‘farik ve mümeyyiz olma’sı şartı aranır. ‘15 – 18’ yaş arasındaki bireylere de hafifletilmiş cezalar uygulanır (Parman, 2012).

Ergenlik birçok yönden kuşatılmışlık demektir. Ergen önce kendisi tarafından (fiziksel değişimler, bilişsel süreçlerin hızlanması vs.) sonra da çevresi tarafından kuşatılmıştır. Aile üyeleri çoğu zaman iyi birer dayanak olsalar da bazen ergeni sınırlayan tavırlar sergilerler (Parman, 2013). Amerika’da yapılan bir çalışmada 13 – 15 yaş arası on altı ergene ‘*hangi yaşlarda olmak istedikleri*’ sorulduğunda alınan cevabın 16 yaş olduğu görülmüştür. Bunun nedenleri ise; araba kullanabilme, evden uzağa gidebilme, arkadaşlarıyla istedikleri şeyleri yapabilme, ebeveynlerinden bağımsız istedikleri yere gidebilme şeklinde ifade edilmiştir (Gander ve Gardiner, 2007). Daha önce de ifade edildiği gibi ergenlik dönemi doğası gereği bir kimlik ve bunalım dönemidir. Ergen bir yandan değişen bedenine uyum sağlamaya çalışırken öte yandan bir kimlik bulmaya çalışarak yetişkinler dünyasına adım atmaya çalışır. Arkadaşlarla olan yakınlaşma isteği aile ile olan yakınlıktan çok daha fazladır. Bu yüzden ergenin bu ‘özgürleşme’ isteğini anlayamayan veya sağlıklı iletişim kuramayan aileler ile çatışmaların yaşanması kaçınılmaz bir durumdur (Sayar ve Dinç, 2013).

Sieg, ergenliği; bireyin yetişkine verilen ayrıcalığın kendisine verilmediğini hissettiği zaman ortaya çıkan ve yetişkinlere verilen tüm güç ve toplumsal konumun, toplum tarafından kendisine verildiği zaman sona eren bir dönem olarak ifade etmiştir.

Buradan da anlaşılacağı gibi ergen birçok yönüyle yetişkine benzemekte; ancak yetişkinlerin bütün niteliklerine sahip olmadığını ve bir süre daha beklemek zorunda olduğunu görmektedir. Günlük hayatta da yetişkinlerin zamanla ergenlere yönelik kullandığı ‘büydün artık!’, ‘sen daha çocuksun!’ gibi ifadeler kullanmaları bu durumu daha somut bir biçimde göstermektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Bu dönemin olası sorunları/krizleri içerisinde menarş, cinsel ilişki deneyimi, liseden mezun olma, üniversiteye giriş, ana-baba ile yaşam tarzı konusunda çatışma, karşı cinsle ilişki kopması, meslek seçiminde kararsızlık, başarı/başarısızlık vb. yer alır (Sayıl vd., 2000). Ergenin kendiyi ve diğerleriyle yaşadığı çatışmaların yoğunluğu (ergenin otoritenin yönlendirmelerine karşı durması, kuralları sorgulaması, hızlı ve şaşırtıcı duygusal-davranışsal değişimler, gelecekle ilgili endişeler ve geleceği yapılandıracak sınavlar konusunda obsesyonlar vb.) lise yıllarına karşılık gelmektedir. Tüm bunlar dikkate alındığında, ergenlerin hem yaşları hem de okudukları sınıf nedeniyle geleceğe yönelik kararlar almak zorunda kaldıkları görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2014).

2.1.5. Ergenlik Kuramları

G. Stanley Hall’un Kuramı

G. Stanley Hall, ergenliği bir stres ve fırtına dönemi olarak ele alan ve ergenlik dönemi kavramını dünya literatürüne ilk kazandıran kişidir. Çocukluk ve ergenlik dönemi arasında bireyin gelişimine odaklanan Hall, bu çalışmalarını daha çok Darwin’in evrim teorisine göre temellendirmiştir. Hall’a göre çocukluk döneminin farklı evreleri aynı zamanda insan evriminin farklı evreleriyle eşdeğerdir. Böylece çocuk doğduktan sonra, insanlık tarihinin maymuna benzediği dönemlerdeki gelişimine benzer bir biçimde gelişmektedir. Bununla orantılı olarak Hall, 8 – 12 yaşları arasındaki bireylerin insanlara göre çok ilkel bir halde olduğunu ifade etmiştir. Hall’ a göre ergenlik, insanlığın vahşilik ile uygarlık arasındaki bir geçiş dönemi gibidir. Böylece ergen de uygarlığa doğru yol almaktadır. Ancak Hall’un insan gelişimi ile özümseme arasındaki bağlantıda ısrarcı olması ve ergenliğe ilişkin bilgi birikimini düzgün bir biçimde ortaya koyamaması başarısız olmasının en önemli sebebi olarak görülmüş ve böylece Hall’un kuramı yirminci yüzyılın başlarında itibarını kaybetmiştir (Kulaksızoğlu, 2014: 19 – 20).

Freud’ un Kuramı

Genital dönem (Geçtan, 2012: 40 – 42):

Bu dönem 11 – 13 yaşları arası başlayan erinlik döneminden ergenin genç yetişkinlik dönemine kadar uzamaktadır. Bu dönemde cinsel nitelikliler başta olmak

üzere birçok hormonun etkililiği artmakta ve bu sayede fizyolojik olgunluğa erişilmektedir. Bu sürecin başlamasıyla birlikte daha önce yaşanmış olan çatışmalar tekrar gündeme gelecektir. Böylelikle genital dönem, bu çatışmalara tekrar çözüm arayacak ve çözümler sağlandıktan sonra ergen, kimlik kazanmaya başlayacaktır. Çocukluktan ergenliğe geçişteki en önemli sorunlardan biri ergenin ana – baba kavramlarında yapması gereken değişikliktir. Artık çocukluk dönemindeki her şeyi bilen her şeyden koruyan ana – baba kavramı yıkılarak yerini daha gerçekçi kavramlara bırakır. Geçici bir süre de olsa ebeveynler çocuklarının gözünde değer kaybına uğrayabilirler ve böylece ergenin yalancı önderlerin akımına kapılması başlamış olur. Ergen davranışlarını ‘diğer’lerinin etkisi altında kalmadan sergileyebildikçe kimlik kazanmaya başlar; ancak bu da ergenin çok çaba göstermesiyle olacaktır.

Ergenin bir diğer önemli çabası da toplumsal rollere ayak uydurabilmektir. Neyin doğru veya yanlış olduğuna karar verirken artık yetişkin yaşamına göre hareket edilmelidir. Dolayısıyla ergen, yetişkinliğe varma yolunda öncelikle kendini denetleyebilmeli. Ne yazık ki hızla değişen toplumumuzda geçerli değer yargılarına ulaşmak çok da kolay olmadığı için bu dönemi atlatamayan ergen toplum içinde bir şaşkınlık yaşamaktadır.

Bu dönemde ergenin çözmek zorunda olduğu sorunlardan biri de öğrenimi ve gelecekteki meslek seçimidir. Freud’a göre buradaki olgunluk iki şeyle belirlenebilir. Bunlar sevebilmek ve çalışabilmektir. Bu nedenle ergen kendisi için uygun bir meslek seçtiğinde rolünün önemli bir kısmını tamamlamış olur.

Erikson’un Kuramı

İnsanın 8 çağı (Geçtan, 2012: 101 – 102):

Erikson, Freud’un kuramını çekirdek aile sınırları dışına çıkararak topluma taşımıştır. Bireyin gelişimini erinlikten sonra da inceleyerek psikanalitik kurama katkıda bulunmuş; ancak bireyin yaşamının çocukluk döneminden daha fazlası olduğunu söyleyerek Freud’un, kişiliğin çocukluk döneminde şekillendiği görüşünü reddetmiştir. Erikson’a göre böyle bir hipotez, bireyin sorumluluğu üstlenme gücünün hafife alınması ve her şeyin kusurunun başka yerlerde aranması anlamına gelmektedir.

Jung’un Kuramı

Jung’a göre yaşam dönemleri dörde ayrılır. Bunlar: Çocukluk, gençlik ve genç yetişkinlik, orta yaş ve son olarak yaşlılıktır.

Gençlik ve genç yetişkinlik dönemi (Geçtan, 2012: 182):

Jung erinlikle beraber bireyin bedeninde meydana gelen değişikliklere ek olarak ruhsal devrimlerin de yaşandığından söz eder. Bu dönem hem ergen hem de ebeveynler için zorlu geçer. Psişe yeni kararlar almak ve topluma ayak uydurmak zorundadır. Tam da bu noktada çocukluk hayalleri ile gerçek yaşam beklentileri birbiriyle çatır. Bu çatışmayı sorunsuz bir şekilde atlatan ergenin çocukluk oyunlarından yetişkin yaşamına – ki bu eş ve meslek seçimi gibi görevleri de içerir - zorlanmadan geçmesi beklenir. Çocukluk düşlerini sürdüren ve gerçek yaşamla karşılaşmada direnç gösteren bireylerin bazı önemli sorunları yaşaması muhtemeldir. Jung, sorunların ortak yönü olarak benliğimizin derinliklerindeki bir eğilim olan ‘çocuk arketipi’nin büyümektense çocuk kalmayı yeğlemesinden kaynaklandığı ifade etmektedir.

Sullivan’ın gelişim kuramı (Geçtan, 2012: 261 – 265):

Sullivan’a göre insan toplumsal bir varlıktır ve bu toplumsallaşma süreci doğum esnasında veya sonrasında ortaya çıkan bazı tepki eğilimlerinden etkilenir. İnsanın duygusal ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında bağımlı olduğu kişiler de dâhil olmak üzere hayat içinde deneyimlediği her şey kişiliğini etkiler. Sullivan, birbiri içine geçen ve her biri birbiriyle ilişkili olan yedi gelişim dönemi belirlemiştir. Bunlar: bebeklik, birinci çocukluk, ikinci çocukluk, ergenlik öncesi, ilk ergenlik, ikinci ergenlik ve yetişkinlik dönemleridir.

Ergenlik öncesi dönem oldukça kısa süren ve diğer insanlarla yakın ilişkilerin kurulduğu dönemdir. Bu dönemde çocuk kendi duygularını paylaşabileceği hemcinsleriyle yakınlık kurmaya çalışır. Önceki dönemlerde yetişkinlere bağlı olan çocuk bu dönemde karşılıklı alma – vermenin hâkim olduğu ilişkiler kurmaya başlar. Eğer çocuk yakın ilişkiler kuramazsa yalnızlaşmaya başlayacak ve dolayısıyla mutsuz olacaktır. İlk ergenlik döneminde bedende meydana fizyolojik değişmelerle birlikte cinsel istek dinamizmi benliği etkisi altına alır. Cinsel ihtiyaçlar ile yakınlık kurma ihtiyacı birbirinden farklılaşır. Cinsel istek karşı cinse duyulurken, yakınlık kurma ihtiyacı hemcinslere duyulur. Bu ihtiyaçların birbirinden yeteri kadar ayrılamaması durumunda cinsel sapmalar meydana gelebilir. Bu dönemdeki çatışmaların çoğu zaman zaman birbirine ters düşen cinsel doyum, güvenlik ve yakınlık ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İkinci ergenlik; toplumsal bir varlık olmanın gerektirdiği görev ve sorumlulukların, üstlenildiği dönemdir. Bu dönemde artık ilişki kurma becerisini geliştirme süreci tamamlanmış, benlik tutarlı bir hal almış, gerilimlere karşı daha etkin yüceltme mekanizmaları oluşturulmuştur. Sullivan’a göre gelişim dönemlerinin tamamını aşp

yetişkinlik dönemine ulaşan kişi, uygarlık örtüsü altındaki hayvanlığından sıyrılmış gerçek manada bir insan olarak yaşamını sürdürmüş demektir.

Genel Sistemler Kuramı (Akt: Yıldırım, 2006: 46 – 49):

Sistem, birbiri ile tutarlı bir ilişki veya etkileşim hâlinde olan ögeler kümesi olarak tanımlanmakta ve aynı zamanda kendi içinde de alt sistemlerden oluşmaktadır. Bu kavram insan ilişkilerine uyarlandığında, insanlar arasında gözlemlenebilen düzenli bir örüntünün varlığı anlaşılır. Örneğin aile sistemi kendi içinde; karı – koca alt sistemi, ana – baba alt sistemi ve kardeşler alt sistemi şeklinde düzenli bir örüntü oluşturmaktadır.

Genel sistemler kuramı, nesnelere ve bireyleri ayrı ayrı incelemeyip; ilişkileri içinde inceleyen, birleştirici bir kuramdır. Sistemik kuramda düşünce ile davranış arasındaki ilişkiye odaklanılır. Çünkü sistemin herhangi bir yerinde meydana gelen değişimin helezonik bir şekilde yayıldığı ve bu durumun alt sistemleri etkilediği varsayılır. Buradan hareketle sistem kuramı bireyin kendisini doğrudan ‘sorunlu, hasta’ olarak görmez. Sistem içindeki aksaklıkların bu durumun bir sebebi olduğu ifade edilir. Bir başka ifadeyle sisteme uyum sağlayamama ‘semptomun’ oluşmasına neden olmaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi aile üyelerinin herhangi birinde görülen ruhsal bir sorunun, aslında sistemin bir sorunu olduğu vurgulanmaktadır. Bu bağlamda lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunların, aslında tek başına öğrencilerin sorunu olmadığı, bu sistem içerisinde var olan öğretmenlerin ve aynı zamanda velilerin de sorunu olduğu ifade edilebilir. Çünkü genel sistem teorisi bireyi, holistik düşünce sistemi içinde görmekte ve insanların sağlıklı ve sağlıklı davranışlarının, sistemden bağımsız olmasının pek de mümkün olamayacağını ifade etmektedir.

2.1.6. Gelişimsel Sorunlar

Baldwin gelişimsel krizi, geçmişte çözümlenmeyen derin ve bastırılmış olan bir konudaki mücadeleyi yansıtan, kişilerarası ilişkiler ile ilişkili olan sorunlardan kaynaklanan bir kriz olarak tanımlamıştır. Gelişimsel sorunlar/krizler duygusal olgunlaşma için yapılan girişimleri de içine alır. Bağımlılık, değerler karmaşası, cinsel kimlik, otorite ile ilişkilerden kaynaklanan sorunlar gelişimsel kriz/sorun olarak ifade edilebilir (Szmukler, 1987).

Yaşam değişikliği ya da değişim krizleri olarak da adlandırılan bu krizler birey tarafından olumlu olarak yaşanan durumlardır (Sonneck vd., 2000). Gelişimsel sorunlar/krizler bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı; evlenme, gebelik, çocuk sahibi olma, evden ayrılma, emekli olma gibi beklenen yaşam olaylarını ifade eder (Sözer, 1992).

Fırtınalı bir dönem olan ergenlik dönemi bedensel, cinsel, ruhsal ve sosyal alanlarda önemli değişiklikleri de beraberinde getirir. Ergenlik döneminde bedenin sürekli bir şekilde değiştiği 4 – 5 yıllık süre göz önüne alındığında, vücuttaki büyümelerin aynı oranda olduğunu söylemek zordur. Ellerin ve ayakların büyümesi, yüz kemiklerinin belirginleşmesi, yüzdeki yağlanmaların ve sivilcelerin artması gibi durumların ergenliğin bir ‘çirkin ördek’ dönemi olarak adlandırılmasına neden olmuştur (Parman, 2013).

Bu değişimlere ayak uydurmakta zorlanan ergenler tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi duygusal krizler yaşarlar. Bunun yanında ergenlerin; yeme davranışlarında ve günlük alışkanlıklarında değişiklik, sosyal çevreden uzaklaşma, okulda başarısızlık, madde kötüye kullanımı, okulu bırakma gibi okulda ve evde karşılaşılan davranış değişiklikleri krize işaret edebilir (Sonneck, 2000).

2.1.6.1. Aile

Aile; evlilik bağıyla başlayan, akrabalık ve sosyal bağlarla birbirlerine bağlanan, birbirleri ile etkileşim içinde olan ve genellikle aynı çatı altında yaşayan bireylerden oluşan, psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçların karşılandığı bir birimdir (Okuyan, Gediklioğlu ve Karagül, 2012). Aile bireyin, yaşamından zevk alabilmesinde ve içinde bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Her ne kadar ergenlik döneminde bireyler aileden uzaklaşıp kendi akran gruplarına katılsa da bireyin kişilik gelişimi üzerinde anne baba tutumları önemini korumaya devam etmektedir; çünkü bireyin aile dışındaki yaşantısı, anne baba aracılığıyla değerlendirilerek süzgeçten geçirilir. Bu nedenle ergenin kişisel ve sosyal uyumunda ebeveynleri ile olan ilişkisinin niteliği önem kazanmaktadır (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010; Türküm, Kızıltaş, Bıyık ve Yemenici, 2005). Aileyi oluşturan bireyler arasındaki ilişkinin niteliği ve bunun yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin sağlıksız olduğunu ifade eden öğrencilerin; aile üyeleri ile karşı cinsle, flörtleriyle, öğretim ve ekonomik sıkıntılar ile ilgili sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir. Aile içi ilişkilerinin sağlıklı olduğunu düşünen bireyler, karşılaştıkları sorunları aile üyeleri ile paylaşırken, sağlıksız olduğunu düşünenlerin sorunlarını hiç kimse ile paylaşmak istemedikleri bilinmektedir (Türküm vd., 2005). Ayrıca anne baba ile ergen arasındaki ilişkinin zayıf olmasının ergende depresif duygulara yol açtığı da bilinmektedir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2008).

Ergenlik birçok yönden kuşatılmışlık demektir. Ergen önce kendisi tarafından (fiziksel değişimler, bilişsel süreçlerin hızlanması vs.) sonra da çevresi tarafından kuşatılmıştır. Aile üyeleri çoğu zaman iyi birer dayanak olsalar da bazen ergeni sınırlayan

tavırlar sergilerler. Parman'a (2013) göre ergenin bu dönemi nasıl atlatacağı ebeveynlerinin kendi aralarındaki dinamiklere ve kendi ergenlik dönemlerini nasıl atlattıkları ile yakından ilişkilidir.

2.1.6.1.2. Anne Baba ile İlgili Sorunlar

Aile ve ergen birbirini tamamlayan iki önemli unsurdur. Ergenin, ailesi ile olan ilişkisini sağlıklı görmemesi uyum bozukluğuna sebep olacaktır. Dolayısıyla bireyin içinde yaşadığı topluma ayak uydurması ve bundan haz almasında ailenin önemli bir etkisi vardır (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010). Aile içinde sağlıklı problem çözme yöntemlerini kullanmayı öğrenemeyen birey, çevresinde de karşılaşacağı sorunlarla baş etmeyi öğrenemeyecek ve böylece duygusal ve davranışsal sorunlar oluşturmaya yatkınlık gösterecektir (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010). Aile içindeki eğitsel ortam veya ebeveynlerin çocuğa yönelik tutumları bireyin okulda öğrendiklerini pekiştirebildiği gibi körelmesine de sebep olabilir (Bruner, 1999). Anne babanın çocuğa yönelik tutumları, davranışları, tutarsızlıkları ve geçimsizlikleri çocuğun akademik başarılarının düşmesinde önemli bir etkidir (Erdoğan, 2007). Ayrıca ergenlerin ebeveynleri olan ilişkilerinin kalitesi arttığında ergenin zorbalık davranışlarının azaldığı ve akranlarıyla olan ilişkilerin ise olumlu yönde arttığı da ifade edilmektedir (Totan ve Yöndem, 2007).

Ergen için karşı çıkmak, çevresindeki yetişkinlerle özellikle de ebeveynleriyle ilişkisinde kendini konumlandırmanın en imtiyazlı yoludur. Ne kadar dayanıklı olduğunu görmek ve göstermek isterken, 'karşı' olduğunu ortaya koyarken, bir ayrışma hareketini başlatır. Kendini, 'öteki'ler ile kıyaslayarak, kendisinin kim olduğunu keşfeder. Aynı zamanda ebeveynlerinin koruyucu varlığından uzaklaşır oysaki buna hâlâ ihtiyacı vardır. Eğer aile içindeki yaşantı, çocukluktan itibaren bireyin hareket edebileceği bir alan, farklılaşabilmesi için yeteri kadar geniş bir açılım sağlayabilmiş ise ergen çok fazla çatışma yaşamadan kendi sınırlarını bulur ve çevresiyle mesafe kurabilir. Burada önemli olan ve unutulmaması gereken nokta bu süreçte ebeveynin uygulayacağı çok katı kurallar da sınır koymaması da ergenin özerkleşmesini yani 'kendisi' olmasını engeller (Jeamet, 2012).

2.1.6.2. Akranlar ile İlgili Sorunlar

Psiko-sosyo kültürel bir varlık olan insan, içinde bulunduğu toplum ile yoğun bir etkileşim içindedir. Bütün yaşam dönemlerinde devam eden bu etkileşimin önemli unsurlarından biri de arkadaşlık kurma ve sosyal bir çevrede var olmaktır. Bireyler tüm yaşamları boyunca bir araya gelmekte akranlarını etkilemekte ve onlardan

etkilenmektedir (Sarı ve Tekbıyık, 2012). Sosyal gelişim açısından da kritik bir dönem olan ergenliğin, arkadaşlık ağının genişlemesi ve romantik ilişkilerin ortaya çıkmasıyla sosyal gelişime katkı sağladığı ifade edilmektedir (Kalkan, 2008).

Birey, ergenlik dönemine yaklaştıkça akranlarıyla olan ilişkisi de giderek artmakta ve akranlar tarafından kabul görmek, ergen için büyük bir güç olmaya başlamaktadır. Ergenin özerkleşmesinde, akran gruplarının çok büyük katkıları olmaktadır. Çünkü akran grupları aidiyet duygusu sağlayarak ergenin öz güveni ve benlik saygısının gelişimi üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır. Ancak akranların ergenler üzerindeki etkisi her zaman olumlu değildir. Sosyal beceri eksikliği ve saldırgan davranışlar, normal akranlar tarafından reddedilmeye sebep olmaktadır. Bu da sağlıksız ve saldırgan ebeveyn tutumları ile birleştiğinde ergenler, antisosyal kişiliği olan benzer akran gruplarıyla bir araya gelirler (Kaner, 2000; Sarı ve Tekbıyık, 2012).

Ergenlerin romantik ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar ise: tehdit etme, tokat atma, dövme, cinsel ilişkiye zorlama şeklinde ilerleyebilmektedir (Malik, Sorenson ve Aneshensel, 1997; Smith ve Williams 1992).

2.1.6.2.1. Karşı Cins ve Romantik İlişkilerle İlgili Sorunlar

Ergenlik döneminde bireyin ruh sağlığına katkıda bulunan flört ilişkileri kimi zaman stres ve kaygı verici olmaktadır. Bu durum ergenin flört ilişkilerinden kaçınmasına ve işlevsel olmayan sosyal davranışlarda bulunmasına neden olmaktadır. Flört kaygısı karşı cinsten herhangi biri veya ergenin kendi partneri ile etkileşim içindeyken yaşanan gerginlik, utangaçlık ve stres durumudur. Ergen bu durumda bir flört ilişkisini başlatmak veya devam ettirmek konusunda endişeye kapılır (Kalkan, 2008).

Flört kaygısı yaşayan birey, flört sırasında sözel ve sözel olmayan iletişimde gerginlik duyar, göz kontağı kurmaktan kaçınır, konuşurken kekeler veya düşük ses tonu ile konuşur ve uygun sözcükleri bulamaz. İzlenildiğini fark ettiği durumlarda gerginleşir ve uygun davranışlar sergileyemez. Bu bireyler dış görünüşlerine çok fazla zaman ayırdıkları halde güzel/yakışıklı olmadıklarını düşünürler (Kalkan ve Özbek, 2011).

Çocukların büyük çoğunluğu için arkadaşlıklar ilk olarak kendi hemcinsleriyle başlar. Ergenlik süresince akran ilişkileri daha samimi bir hâl alır ve boş zaman etkinliklerinin büyük çoğunluğu, akran grubu ile etkileşim içindeyken harcanır. Ergenlik dönemine doğru gençlerin büyük çoğunluğu için her iki cinsten ve samimi akran grupları ile ikili romantik ilişkiler içeren beraberlikler gittikçe önem kazanmaya başlar (Zimmer-Gembeck, 2002).

Ergenlik arkadaşlık bağlarının genişlediği, yakın arkadaşlıkların arttığı, romantik ilişkilerin ortaya çıktığı kritik bir dönemdir. Ergenlik döneminde önemli bir sosyal destek kaynağı olarak ailenin yerini yakın arkadaşlıklar almaya başlar ve bu durum ergenin benlik kavramına ve sağlıklı olmasına katkıda bulunur. Bu dönemde ergenlerin çoğu ailelerine oranla, flört ilişkisinde buldukları kişilerle çok daha fazla zaman geçirdiklerini belirtmiştir (La Greca ve Harrison, 2005).

Yakın dostluklar ve romantik ilişkilerin oluşumu ergenler için önemli bir sosyal gelişim görevidir. Elbette ki romantik ilişkilerin faydalı ve zararlı yönleri bulunmaktadır. Bunu belirleyen faktör ise hiç kuşkusuz ilişkinin niteliğidir (Furman, 2002; Kuttler ve Greca, 2004). Ergenin çok erken yaşta çok sayıda partnerle ilişki yaşamasının uyum problemleri ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Zimmer-Gembeck, Siebenbruner ve Collins, 2001). Her ne kadar araştırmacılar bu durumun etkisini tam olarak bilmeseler de romantik tecrübelerin, zorlukları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Ayrıca şu da muhtemeldir ki uyum sorunu olan ergenler uyum sorunu olmayan akranlarına oranla, romantik ilişkilere, olgunlaşmadan ve aşırıya kaçacak şekilde girebilirler. Ayrıca romantik ilişkilerin uzunluğunun ve kalitesinin uyum sağlamayla nasıl bağlantılı olduğuna ilişkin fazla bilgi olmadığı söylenebilir (Furman, 2002).

Ergenlerin yaşamlarının merkezinde yer alan romantik yaşantı tecrübeleri ve beklentileri, kendi anne babası ve akranları, kısaca yakın çevresiyle olan ilişkileri ile yakından ilişkilidir (Furman, 2002). Dolayısıyla romantik ilişkilerdeki duygusal incinmelerin de, genellikle akılcı olmayan ilişki inançlarından kaynaklandığı söylenebilir (Küçükarslan ve Gizir, 2013). Ailesinin veya çevresinin etkisinde kalan birey, kendi yaşadığı sosyal yaşantısıyla bağlantılı olarak istismar edilmeye veya istismar etmeye yönelik davranışlar sergileyebilir.

Araştırmalar flört ilişkilerinde şiddet ve istismara uğrayan bireylerin düşük benlik saygısı, depresyon, umutsuzluk, madde kötüye kullanımı, silah bulundurma, intiharı düşünme ve girişiminde bulunma gibi sorunlu ve tehlikeli davranışlara eğilimli olduğunu göstermektedir (Howard, Beck, Kerr ve Shattuck, 2005; Howard, Wang ve Yan, 2007). Ergenlerin romantik ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar: tehdit etme, tokat atma, dövme, cinsel ilişkiye zorlama şeklinde ilerleyebilmektedir (Malik, Sorenson ve Aneshensel, 1997; Smith ve Williams 1992). Ergenler arasında yaygın olan bu sorunların çözümlenmesine yönelik önlemler alınmadığı takdirde bireyi ve toplumu tehdit eder bir hâl alacaktır (Kalkan, 2008).

2.1.6.2.2. Akran Baskısı ile İlgili Sorunlar

Ergenlik, yaşam döngüsü içerisinde kendine has özellikleri ve karşılaşılan sorunlar açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde ergenin akran ve arkadaşlık ilişkileri, akranları tarafından beğenilmesi ve desteklenmesi ergen için önem taşımaktadır (Derlan ve Umaña-Taylor, 2015; Kıran-Esen, 2003).

Akran baskısı, bireyin kendisinin ne düşündüğünün bir önemi olmaksızın bir şeyi yapması veya o şeyden kaçınması olarak tanımlanmaktadır (Clasen ve Brown, 1985). Ergenlik dönemi süresince, sorunlu davranışlar göstermede ergenlerin bazıları artan bir şekilde akranlarının baskısı altında kalırken, diğer bir kısmı da akranlarının etkisinden kaynaklanan baskıya direnirler (Sumter, Bokhorst, Steinberg ve Westenberg, 2009).

Ergenlik döneminde akran grupları, en az bireyin ailesi kadar önemlidir. Bu dönemde ergenin ailesi ile olan ilişkileri azaldığı için kendini yalnız hisseder ve bir akran grubuna dâhil olmak, onlar tarafından onaylanmak ister (Adams, 1995). Bu yüzden akranlarca kabul edilme, beğenilme ve onlara ayak uydurma çok önemlidir. Ancak bu durum ergenin akran grubunun kontrolü altına girmesine istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olabilir (Aydın, 1999). Akran baskısı aynı zamanda gruba üye olmanın da bir bedelidir; çünkü grup içindeki bireyler; konuşma tarzından kılık kıyafete, müzik dinlemeden boş zaman etkinliklerine kadar birçok şeyde grubun isteğine göre hareket ederler (Kulaksızoğlu, 2014).

Ergenler kendi akran gruplarını etkilemek için çoğunlukla dolaylı yollara başvururlar. Dedikodu yapma, alay etme, taciz gibi davranışlar grup normlarının ifadesi için en etkili yollardır. Örneğin birileri hakkında dedikodu yapma, kabul edilmeyen akran davranışlarını bir çatışma ortamı olmaksızın açıkça ifade etmenin bir yoludur. Bunun gibi dolaylı yöntemler, büyük olumsuzluklara sebebiyet vermeden öğrenmenin gerçekleşmesine imkân tanır. Belki de birinden etkilendiğinin (tam anlamıyla) farkında olmadan, etkinin oluşmasına olanak verir (Ryan, 2000).

Çalışmalar, akran baskısına boyun eğme eğiliminin ilkökul çağında, düzenli bir şekilde; ergenlik döneminde ise belirgin bir şekilde arttığını göstermektedir (Solberg, Olweus ve Endresen, 2007; Solberg ve Olweus, 2003). Araştırmacıların çoğu ergenlik döneminde bireylerin bir gruba ait olma ihtiyacının çok güçlü olduğunu vurgulamakta; ancak bu durumun bazı riskli davranışları da beraberinde getirdiğini ifade etmektedirler (Yavuzer, Karataş, Civildağ ve Gündoğdu, 2014). Bununla beraber, çocukları ve gençleri etkileyen akran baskısı, genellikle olumsuz ancak bazen de olumlu olarak ortaya çıkmaktadır (Aydın, 1999; Kaner, 2000; Yavuzer vd, 2014).

Kaplan'a göre akran grupları rastgele biraya gelen topluluklar değildir. Onları bir arada tutan; etnik yapı, hobiler, yaş, ait olunan sosyal sınıf gibi ortak özellikler vardır. Ayrıca benzer bir yaşantıya (ortak değer ve geçmişe) sahip olan ergenler de aynı arkadaş grupları içinde yerlerini alırlar. Aynı zamanda bu akran grupları içinde ideolojik değerler ve idealler paylaşılır ve bu da ergenin ahlâki gelişimine katkı sağlar. Bu açıdan bakıldığında akran grupları, kuşak çatışmasının azalmasında, bireylerin farklı değerlere uyum sağlayabilmesinde ve bireysel farklılıkları kabul edebilmeyi öğrenmesinde önemli bir paya sahiptir (Akt: Kıran-Esen, 2003).

2.1.6.3. Eğitsel ve Mesleki Sorunlar

İnsan, yaşamı boyunca çeşitli seçimler yapar. Mesleğini, yiyeceğini, giyeceğini, evini, eşini, arkadaşlarını vb. seçer. Meslek seçimi, insanın yaptığı bu seçimler arasında – belirli bir hayat standardı oluşturması bakımından – belki de en önemlisidir (Çakır, 2004; Çoban, 2005; Dhillon, 2005; Gülbahçe, 2009). Bireyin yaşamına çok yönlü etkileri olan bu seçim, sadece bireysel açıdan değil (Dhillon, 2005) toplumsal açıdan da son derece önemli olup, aynı zamanda sosyalleşmenin de en önemli basamağı (Gülbahçe, 2009; Kutlu, 2012; Ünlü, 2010) ve bireyin kimliğini oluşturan ve onu tanımlayan en önemli öğedir (Yeşilyaprak, 2012).

İş doyumunun, istenilen ve sevilen mesleği seçmekle mümkün olduğu, meslek seçimi kararının ise belli bir dönemde ya da aniden verilen bir karar olmadığı, bu kararın çok yönlü gelişimsel bir süreç boyunca, daha önce verilen bir dizi kararın bileşkesi olduğu bilinmektedir (Dhillon 2005). Bunun da ancak mesleki olgunluğa erişmekle mümkün olduğu bilinmektedir. Olgunlaşan bireyin meslek seçimiyle ilgili olan davranışları da gelişir (Patton, 2002). Yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin mesleki olgunluklarının zekâ, akademik başarı, akademik performans ve akademik yetenek düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur (Dybwad, 2008).

Bir toplumun kalkınması akademik anlamda başarılı, nitelikli insanların yetiştirilmesine bağlıdır (Yıldırım, 2000). Öğrenci başarısını etkilemesi açısından ilk akla gelenlerden biri şüphesiz yetiştirme sorumluluğunu üstlenen öğretmenlerdir (Erdoğan, 2006). Ayrıca 'nitelikli insanların yetiştirildiği alan'lar olan okulların; bireylerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemli kurumlar olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin okula yönelik olan duygu ve düşüncelerinin, akademik başarıları

üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler bıraktığı söylenebilir (Sarı ve Cenkseven, 2008; Tatar, 2006). Özetle ifade etmek gerekirse, fırtınalı bir süreçten bunalan ergenler bu dönemde okula uyum sağlamada zorlanma, öğretmenleri ile anlaşmazlıklar yaşama, akademik anlamda başarısız olma, mezun olduğunda ne yapacağını bilememe gibi bir takım zorluklar yaşamaktadırlar.

2.1.6.3.1. Gelecek Tasarımı ile İlgili Sorunlar

Toplum yaşamında herkes bir meslek sahibi olma, bir iş yapma ve etkin olma ihtiyacı içindedir. Çünkü iş, insan yaşamındaki en kuvvetli bağıdır ve Freud bunu şu cümleyle özetlemiştir: “İş bireyin gerçekle bağlantısıdır.” Dolayısıyla meslek/iş, yaşamın merkezine konmuş; tarih boyunca anlamı, değişiklik göstermesine rağmen hayatı etkileme gücü pek değişmemiştir (Yeşilyaprak, 2012). Bugünkü en genel tanımıyla meslek; bir kimsenin hayatını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 2009). Ancak maddi kazanç tek amaç değildir; çünkü insanların çoğunun paraya ihtiyacı olmasa dahi kendi ilgi ve yeteneklerine uygun mesleklerde çalışarak sürekli bir uğraş alanı oluşturup maddi ve manevi doyum sağlamak istediği bilinmektedir (Aktuğ ve Birol, 2011; Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010; Gülbahçe, 2009; Ünlü, 2010; Yeşilyaprak, 2012).

Günümüzde, meslek sayılarının giderek artması ve seçilecek mesleklerin uzmanlık gerektirmesi nedeniyle bireylerin kendilerine uygun meslek seçmeleri ve seçerken de daha dikkatli olmaları gerekmektedir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir, Ulaş ve Yılmaz, 2012). Örneğin televizyon ve sinema filmleri çoğu zaman çocuk ve ergenleri meslek seçimi konusunda yanlış yönlendirmektedir. Daha somut ifade etmek gerekirse, doktorlar zamanlarının büyük bir kısmını hayati konuları konuşarak veya çevresine şakalar yaparak geçirmezler. Avukatlar mahkeme salonunda konuşarak geçirdikleri zamanın çok daha fazlasını hukuk kitaplarını karıştırarak geçirirler. Polisler zamanının çok az bir bölümünü şehir içinde katil kovalayarak geçirirken büyük bir bölümünü suçluları sorgulayarak ve rapor yazarak geçirirler (Gander ve Gardiner, 2007).

Literatürde, liseyi bitiren öğrencilerin büyük bir kısmının mesleki bilgi ihtiyacı konusunda eksik olduğunu gösteren birçok çalışma olduğu ifade edilmektedir (Salami, 2008). Bir lisede – ki bu dönemde ergenlerin vereceği karar tüm hayatını etkileyebilir (Salami, 2008) – çalışan okul psikolojik danışmanı öğrencilerine; kendilerini gerçekçi bir biçimde değerlendirmeleri, meslek ve iş alanlarıyla ilgili bilgi toplamaları, geleceklerine

yönelik eğitim alanı seçmeleri, karar verme stratejilerini öğrenmeleri gibi konularda gereken yardımları sağlamayı hedefler (Çoban, 2005; Legum ve Hoare, 2004; Yeşilyaprak, 2012).

2.1.6.3.2. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı; kişinin öğrenim hayatı boyunca değerlendirme durumlarında çok kez yaşadığı fizyolojik, bilişsel ve duygusal durumlara yönelik algıladığı bir tehdit olarak tanımlanabilir (Bruman-Fulks, Berman, Martin, Marsic ve Haris, 2009; Carrol ve Fisher, 2013; Erözkan, 2004; Erözkan, 2009; Piji Küçük, 2010; Totan ve Yavuz, 2009). Araştırmacılar bu tehdidin iki boyutu olduğunu ifade etmişlerdir: Kuruntu ve duyusallık (Sparfeld, Rost, Baumestier ve Christ, 2013). Kuruntular, kaygının bilişsel yönü olup bireyin kendisi hakkındaki olumsuz yargılarıdır. Duyusallık ise kaygının fizyolojik boyutunu oluşturur. Avuçların terlemesi, kalbin hızlı atması, üşüme, kızarma gibi duyguları kapsar (Erözkan, 2009; Piji Küçük, 2010; Totan ve Yavuz, 2009; Yöndem, 2011; Yurdabakan, 2012). Hemen herkes sınavdan önce bir miktar kaygı duyar; fakat bu istenilen türden bir kaygı olup kişiyi başarıya götürecektir bir duygudur (Piji Küçük, 2010; Yöndem, 2011). Diğer yandan istenmeyen sınav kaygısı, sınav esnasında süreyi yetiştiremeyeceğini düşünme, başarısızlık korkusu, anlamayacağını düşünme, yeterince çalışmadığı düşüncesinin eşlik ettiği suçluluk duygusu, yakınlarını hayal kırıklığına uğratacağını düşünme, aşırı hareketlilik, bulantı gibi sebeplerden ötürü sınav, ölüm kalım savaşı biçiminde algılanmaktadır (Piji Küçük, 2010; Şahin, Günay ve Batı 2006). Bu durum eğitim başarısı önündeki en ciddi problem olarak algılandığı için (Adana ve Kaya, 2004) psikosomatik hastalıklara, depresyona eğilimli bir kişilik yapısına (Bruman-Fulks, Berman, Martin, Marsic ve Haris, 2009; Erözkan, 2009; Piji Küçük, 2010; Totan ve Yavuz, 2009), düşük benlik saygısı ve nörotizm gibi olumsuz kişilik özelliklerine (Bacanlı ve Sürücü, 2006) yol açabilmektedir.

2.1.6.3.3. Okula Uyum ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisinden Kaynaklanan Sorunlar

Okula uyum; bireyin, çevrenin taleplerine karşılık gösterdiği davranışsal, sosyal ve akademik tepki becerilerine bağlı geniş kapsamlı bir terimdir (Seven, 2011). Bilindiği gibi okul, bireylerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemli bir kurumdur. Öğrencilerin okula yönelik olan duygu ve düşünceleri, akademik başarıları üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler bırakabilir (Sarı ve Cenkseven, 2008; Tatar, 2006). Eğer öğrenci okula, arkadaşlarına, öğretmenlerine uyum sağlayamazsa okula yönelik olumsuz duygular besleyecek ve okulu sevmeyecektir. Okulu sevmeyen, nefret eden ve

sürekli okuldan kaçmaya çalışan öğrencinin başarısı ile okula uyum sağlayan, okulun önemine inanan öğrencinin başarı düzeyi, haliyle farklı olacaktır (Alicı, 2013).

Öğrenciler, zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda öğretmen ve akranlarıyla geçirmektedirler. Bu yüzden öğretmen – öğrenci arasındaki ilişkinin, eğitimin niteliği ve öğrencilerin akademik başarısı üzerinde çok büyük bir etki yarattığı bilinen bir gerçektir. Öğrencinin eğitim - öğretimini iyi bir öğretmen ile sürdürmesi özgüvenini ve öğrenme becerisini artırırken; kötü bir öğretmen ile sürdürmesi özgüvenini yok edebilir, öğrenme becerisini köreltebilir. Aslında ne iyi/kötü öğretmen ne de iyi/kötü öğrenci vardır. Burada iyi ve kötü ile anlatılmak istenen ilişkinin niteliğidir (Çınkır, 2004). Sınıf içinde demokratik, işbirliğine dayalı bir ortam oluşturan öğretmenlerin öğrencileri, kendilerini daha rahat ifade eden, her fırsatta çalışma ortamı bulabilen verimli öğrenciler olurken; öğrencilerine baskı uygulayan ve onlara hükmeden öğretmenlerin öğrencileri ise okula uyum konusunda sorun yaşamaktadırlar (Yavuzer, 1990).

Öğrencinin gelişimini destekleyen samimi bir sınıf ortamının oluşturulması iyi bir okul ortamının en önemli özelliklerinden biridir. Böyle bir ortamın yokluğu veya öğretmen – öğrenci arasında yaşanan iletişim sorunları okul içinde kaliteli bir yaşantının oluşmasını engeller (Glasser, 2000). Örneğin öğrenciler, öğretmenler tarafından yanlış anlaşıldığını, aşağılandığını, eleştirilerek değerlendirildiğini ve kendisine güvenilmediğini hissettiği anda, en ilginç ve en önemli derslere dahi motive olamaz böylelikle de öğrenmeye karşı olumsuz bir tavır sergiler. Okulların çoğunda öğretim ve öğrenimle geçmesi gereken zamanın önemli bir kısmı, problem çözme konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenlerin, öğrenci problemlerini çözmek ve davranışlarını kontrol etmeye çalışması ile ziyan edilmiş olur. Öğrenci öğretmen ilişkilerinin niteliği öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenin cana yakın oluşu, sempatik olması, tavır ve davranışlarının öğrencilerin hoşuna gitmesi öğrenciye istendik davranışların kazandırılması açısından önemlidir (Gordon, 2014). Bütün öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür hissedebilecekleri, öğrenciler ile okul personeli arasındaki ilişkinin işbirliğine dayandığı bir okul ikliminin oluşturulabilmesi ancak okul personeli ile öğrenci arasında kurulabilecek bir güven ilişkisi ile mümkün olabilir (Özer ve Tül, 2014).

Öğretmenlerin; bireylerin yaşam fırsatlarını geliştirme, toplumun gelişmesi ve zenginleşmesi için öğrencilere temel insani değerleri aktarma ve geliştirme şeklinde bir takım sorumluluklara sahip olması çağımızın bir gerekliliğidir. Bu açıdan öğretmenler; öğrencilerin kültürlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını bilmeli; demokratik,

kültürel, ekonomik ve toplumsal sorunlarla ilgilenmeli, açık fikirli ve insan sevgisi ile dolu olmalıdır (Erdoğdu, 2006; Erdoğdu, 2013). Normallik kavramının en zor tanımlandığı ergenlik dönemi ve bu dönemde yaşanan gelişimsel sorunlar (Parman, 2013) dikkate alındığında okul içinde etkili bir öğretmen – öğrenci ilişkisinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin akademik gereksinimleri dışında onların sosyal, duyuşsal ve davranışsal sorunlarıyla da ilgilenmeleri gerektiği ifade edilebilir. Öğretmen ve öğrenci ilişkileri sağlıklı, güvenli ve mutlu bir atmosfer içinde olursa ancak o zaman istenilen sınıf ortamı oluşturulabilir. Bu tür ortamlar öğrencinin bilgi, beceri ve istedik davranışlar kazanabilmesi için en önemli ortamlardır (Çinkır, 2004).

Sonuç olarak, öğrenci başarısını etkilemesi açısından ilk akla gelenlerden birinin öğretmenler olduğu; iyi bir öğretmenin, öğrencinin gözünde çoğu zaman ailesinden bile daha üstün tutulduğu ve dolayısıyla da öğretmenin öğrencide yadsınamaz bir etki bıraktığı ifade edilebilir (Erdoğdu, 2006).

2.1.6.3.4. Akademik Başarısızlık

Başarı, genel anlamda birey için bir anlam ifade eden amaçların günlük programlar ile adım adım gerçekleşmesini (Baltaş, 2006) akademik başarı da öğrencilerin okul yaşamında amaçladıkları davranışlara ne ölçüde ulaştıklarını ifade etmektedir (Silah, 2003). Wolman başarıyı istenilen bir sonuca ulaşma yolunda ilerleme olarak tanımlarken; Carter ve Good ise eğitimde başarı denildiğinde genel olarak okullarda verilen derslerden alınan puanlar ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla belirlenen becerilerin ve kazanımların bir ifadesi olarak akademik başarıdan söz edildiğini belirtmektedirler (Akt: Erdoğdu, 2006). Dolayısıyla akademik başarısızlık da öğrencinin kendisi veya öğretmeni tarafından belirlenen davranışsal amaçlara kısmen veya tamamen ulaşamaması durumu olarak ifade edilebilir.

Akademik başarı veya başarısızlık açısından düşünüldüğünde başarılı öğrencilerin neşeli ve sosyal olabilen, daha kolay uyum sağlayabilen, mantıklı davranabilen bireyler olduğu, başarısız öğrencilerinse içine kapanık, uyum sağlayamayan, kötümser ve öfkeli bireyler oldukları ifade edilmektedir (Özben,1996; Saral, 1993). Bununla bağlantılı olarak başarılı bireylerin genel anlamda kendini tanıyan, sorumluluk üstlenebilen, amacını belirleyebilen, bir sorunla karşılaştığında yaratıcı düşünebilen, zamanı etkili kullanabilen, dinlemeyi, gözlemeyi, susmayı, gerektiğinde yardım istemeyi bilen, başarılarından ötürü gururlanan ve başarısızlıklar karşısında yılmadan yoluna devam edebilen kararlı bireyler olduğu ifade edilmektedir (Baltaş, 2006; Davaslıgil, 1990).

Ergenin akademik başarı veya başarısızlığı; hem kendisi, hem ailesi hem de içinde yaşadığı toplum için oldukça önem taşımaktadır. Bir toplumun kalkınabilmesi ancak akademik açıdan başarılı, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür (Yıldırım, 2000). Çeşitli sebeplerle ortaya çıkan akademik başarısızlıklar, okulu terk etme, yetenekli olduğu halde başarısız olma gibi sorunlar istenilen sayı ve nitelikte insan gücü potansiyelinin ortaya konmasını ve toplumun kalkınmasını geciktirmektedir (Hoge, Smit ve Crist, 1997; Korkmaz ve Kaptan, 2000; Yılmaz, 2000). Öğrencilerin başarılı olabilmesi öğrencinin dersine çalışması, dersi dinlemesi, ödevlerini zamanında yapması özetle ideal öğrenci davranışı sergilemesi beklenmektedir. Ancak öğrencilerin tamamının böyle olmadığı ve böyle olmasının da ütöpik olduğu gerçeği göz önünde alındığında, öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabilmeleri için akademisyenlerin, bu konuda neler yapılabileceği üzerinde yoğunlaşmaları gerektiği belirtilmektedir (Akbaba – Altun, 2009). Yine öğrencilerin akademik başarısızlık nedenlerinin öğretmen – öğrenci – veli görüşleri doğrultusunda incelendiği bu çalışmada öğrencilerin başarısızlık nedenleri olarak genellikle; ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği, okulla ilgili problemler, öğretmenin niteliği ile ilgili sorunlar, programla ilgili sorunlar ve sistemle ilgili sorunlar şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

2.1.6.4. Kişisel Sorunlar

Bireylerin gelişim dönemlerinde kazanması gereken görevleri tamamlaması, kendini tanıması ve olduğu gibi kabul etmesi, kişisel uyumu kolaylaştıran en temel özelliklerdir. Bu açıdan, yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin bireyin uyumuna, ruh sağlığının korunmasına ve böylelikle de ‘huzurlu bir toplum yaşamı’na katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Sorunların kaynağı ne olursa olsun muhakkak ‘kişisel’ bir boyutu olmaktadır. Örneğin mesleki alanda yaşanan bir problem kişisel bir özellikten ileri geliyor olabilir. Birey kararsızlık yaşayabilir. Yine eğitsel anlamda yaşadığı akademik başarısızlığın sebebi kendine güven ve motivasyon eksikliğinden kaynaklanabilir. Kısacası bir sorun; eğitsel, mesleki ve kişisel boyutlar içerebilir (Koç, 2008). Ancak bu kategori altında alınan sorunların özellikle bireyin doğrudan yaşadığı biraz da olsa diğer sorun alanlarının dışında ele alınabilecek sorunlar olmasına dikkat edilmiştir. Burada, ‘Madde bağımlılığı, hırsızlık, intihar gibi konuların da bireyin doğrudan yaşadığı kişisel sorunlar’ olarak görülebileceği akla gelebilir. Ancak dikkat edilmesi gereken nokta bunların ‘travmatik sorunlar’ kategorisi içerisinde yer aldığıdır. Benzer şekilde ‘karşı cins ve romantik ilişkilerden kaynaklı sorunlar’ın da kişisel sorunlar

altında yer alması gerektiği düşünülebilir. Daha önce de ifade edildiği gibi yaşanan sorunların büyük çoğunluğunun kişisel bir yönü olabilmektedir. Burada ise ilişkilerin akranlar ile daha yoğun yaşanmasından ötürü ‘akranlar ile ilgili sorunlar’ kategorisi altında ele alınmıştır.

2.1.6.4.1. Bilişsel Çarpıtma

Bilişsel çarpıtmalar, bireylerin sosyal ilişkilerinde, ‘gereklilik’, ‘zorunluluk’ ve diğer emir kipleriyle oluşturulan mutlak ifadelerden oluşan işlevsel olmayan düşünceleri ifade eder (DiGiuseppe ve Zee, 1986). Literatürde bilişsel hatalar olarak da ifade edilen bilişsel çarpıtmalar, bireyin çeşitli uyaran durumlarına karşı göstermiş olduğu negativist düşünme, algılama ve ifade biçimidir. Özetle ifade etmek gerekirse; aşırı genelleme, keyfi çıkarsama, kişiselleştirme, aşırı derecede abartma veya küçültme, ya hep ya hiç tarzı ‘iki uçlu’ kalıp düşünceler şeklinde ortaya konulan sistematik mantık hatalarıdır (Beck, Rush, Shaw ve Emery, 1987) denilebilir. Bilgilerin olumsuz bir şekilde çarpıtılması anlamına gelen bilişsel hatalar genel olarak şu üç şekilde meydana gelmektedir (Ellis, 1979; Haaga ve Davison, 1993; Kopec, 1995):

1. Bireylerin temel amaçlarına ulaşmaya çalışırken bu çabaları yıpratıcı ve engelleyen düşünceleri (Yetenekli, başarılı ve yeterli olmalıyım, hayatımdaki bütün insanların gözünde iyi yerlerde olduğumu ispatlamalı ve onların takdirini kazanmalıyım!)

2. Bireyin kendisinden, bir başkasından ve dünyadan, gerçekçi olmayan taleplerde bulunması (Bütün insanlar bana karşı kibar ve dürüst davranmalı!)

3. Bireylerin olayları aşırı ve negativist bir şekilde yorumlamaları (İstediğim şeyler hemen ve hiçbir zorlukla karşılaşmadan yerine gelmeli eğer böyle olmaz ise bu korkunç bir durum olur. Benim engellenmeye tahammülüm yoktur!)

Çivitçi (2006a) çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan kritik olayların, bireyin kişilik gelişiminde önemli rol oynadığını ve bu döneme bakıldığında akılcı olmayan inançların henüz ‘kemikleşmediğini’ dolayısıyla çocukluk ve ergenlik döneminde bu bilişsel hataların belirlenmesinin ve diğer psikolojik değişkenler ile nasıl bir ilişki içinde olduğunun ortaya konmasının bir gereklik olduğunu ifade etmektedir. Bilişsel hatalar başta depresyon olmak üzere (Alçalar ve Bahadır, 2007) kaygı, öfke, stres gibi birçok psikolojik rahatsızlığa yol açabilmekte (Türküm, 2001) ve dolayısıyla ergenler için zaten zorlu olan bu süreci daha da içinden çıkılmaz bir hâle koyabilmektedir. Ancak, ilk ergenlik döneminde ergenlerin daha soyut ve mantıklı düşünebildikleri dikkate alındığında, işlevsel olmayan olumsuz duygulara neden olan mantıkdışı inançlar yerine daha işlevsel düşüncelerin oluşturulmaya çalışılması açısından ‘gelişimsel’ olarak ilk

ergenlik döneminin avantajlı bir dönem olduğu (Çivitçi, 2006b) bilindiğinden okul psikolojik danışmanlarının bu soruna yönelik çalışmalar yapması önemli görülmektedir.

2.1.6.4.2. Sosyal Kaygı

Sosyal kaygı, topluluk içindeyken veya performans gerektiren durumlarda başkaları tarafından gözlemlendiğine değerlendirildiğine dair duygulanımla birlikte insanın küçük düşeceği korkusu ve buna paralel olarak çok yoğun kaygı yaşaması ile nitelenen bir bozukluktur (Arıkan, 1999; Berksun, 2002; Den Boer, 1997).

Bireylerin, tek başlarına kaldıkları zamanlar ile kıyaslandığında sosyal ortamlarda yaşadıkları kaygı düzeyinin daha fazla olduğu gözlenmektedir. Sosyal ortamların aynı olması da bireylerin yaşadıkları kaygının şiddetinde farklılıklar olmasını engelleyememektedir. Örneğin, kimileri yaşadıkları bu kaygı ile çok rahat baş edebilirken, kimileri de yaşadıkları yüksek kaygıdan dolayı iletişim kurmakta dahi ciddi problemler yaşayabilmektedir (Coşkun, 2009).

Topluluk içindeyken bütün gözlerin kendi üstünde olduğu hissine kapılma, eleştirilme, aşağılanma, rezil olma korkularını birey o kadar yoğun bir şekilde yaşar ki artık bulunduğu yerde daha fazla kalamaz. İçinde bulunduğu durumdan ve ortamdan hemen kurtulmak ister. Birey bu sıkıntılı durumdan kurtulmak veya bu korkuyu tekrar yaşamamak için performans gerektiren ve topluluk içine girmesini gerektiren durumlardan kaçınmaya çalışır. Yaşanan kaygı son derece yoğun olmakla birlikte çeşitli bedensel belirtilere de neden olabilmektedir. Bunlar; terleme, kızarma, nefes darlığı, bulantı, titreme ve çarpıntı şeklinde ortaya çıkmakta ve birey için yaşamı çekilmez hâle getirmektedir. Bedensel belirtilerin bir zayıflık olarak algılandığı dolayısıyla bir başkası tarafından fark edildiğinde küçük düşeceğine olan inanç, yaşanan korkuyu bir kez daha önü alınamaz hâle getirmektedir (Berksun, 2002).

Kendini gerçekleştiren bir birey olmanın yollarından biri; kendini tanıma, kendi ile barışık olma, toplum içinde insanlarla birlikte yaşamının gerektirdiği sosyalleşmeyi ve yakınlaşmayı başarma ve diğer insanlara model olma olarak ifade edilmektedir. Bilindiği gibi çağdaş toplumlar; eğitim, sağlık ve ekonomi politikalarını bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olma ve biyo-psiko-sosyal açıdan optimum düzeyde gelişimlerine katkı sağlama temeli üzerine kurmaktadırlar. Buradan da anlaşılacağı gibi sosyal kaygı, günümüzde bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri, becerilerini ortaya koyarak kendilerini geliştirebilmeleri, üreten ve paylaşmayı bilen bireyler olabilmeleri ve toplum ile uyum içinde yaşamalarını engelleyen olgulardan biridir (Yıldırım, 2006).

2.1.6.4.3. Kendilik Algısı ile İlgili Sorunlar

Kendilik algısı, bireyin kendi deneyimleri ve çevreyi yorumlamasıyla şekillenen ve yine bireyin çevresinden aldığı geribildirimlerden hareketle oluşturduğu ‘kendine bakış açısı’dır (Shavelson, Hubner ve Stanton, 1976). Ergenlerin kendilik algısı ile ilgili yaşadığı sorunların büyük çoğunluğu olumsuz beden imajına dayanmaktadır.

Pek çok insan (özellikle de ergenler) çekici bireyler ile daha fazla iletişim kurmak istemekte ve bu nedenle diğer insanları etkilemek ve çekici görünmek için çaba sarf etmektedirler (Yousefi, Hassanive Shokri, 2009). Olumsuz beden imajı bireyin kendi vücudu ile veya herhangi bir organı ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerini, bedeninden dolayı utanmasını ve kendini rahatsız hissetmesini ve kendini diğer insanlar ile kıyasladığında daha az çekici bulmasını ifade eder. Bireyin fiziksel/dış görünümünden memnuniyeti olumlu beden imajı olarak ifade edilir ve bu imaja sahip bireyler dış görünüşlerinin kendi kişilik, karakter ve değerlerinin belirleyicileri olmadığını farkındadırlar. Dolayısıyla yeme – içme ve kilo alma – verme gibi konulara gerektiği kadar zaman harcarlar (Bergeron, 2007).

Daha önce de ifade edildiği gibi fırtınalı bir dönem olan ergenlik dönemi; bedensel, cinsel, ruhsal ve sosyal alanlarda önemli değişiklikleri de beraberinde getirir. Ergenlik döneminde bedenin sürekli bir şekilde değiştiği 4 – 5 yıllık süre göz önüne alındığında, vücuttaki büyümelerin aynı oranda olduğunu söylemek zordur. Ellerin ve ayakların büyümesi, yüz kemiklerinin belirginleşmesi, yüzdeki yağlanmaların ve sivilcelerin artması gibi durumların ergenliğin bir ‘çirkin ördek’ dönemi olarak adlandırılmasına neden olmuş ve dolayısıyla da ‘ergenin kendilik algısı ile ilgili sorunlar yaşamasına neden olmuştur (Parman, 2013).

2.1.6.4.4. Duygu Dışavurumu ile İlgili Sorunlar

Literatürde duygu dışavurumu; aile sistemi içindeki çevresel değişikliklerin, aile bireylerinin ruh sağlığı ile güçlü bir ilişki içinde olmasından kaynaklanan ve evdeki duygu atmosferinin belirleyicisi olarak kabul gören (deneysel olarak türetilen) bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Asarnow, Tompson, Hamilton, Goldstein ve Guthrie, 1994). Benzer şekilde duygu dışavurumu diğer araştırmacılar (Berksun, 1991; Brown, Birley ve Wing, 1972) tarafından da aile üyelerinin hasta hakkında yaptıkları eleştiriler, düşmanlı tutumlar, koruyuculuk – kollayıcılık ile olumlu ifadeleri içeren iletişim tarzı ile karakterize olan çevresel stresin bir ölçüsü olarak ifade edilmektedir. Ancak ergenlerin yaşadıkları sorunlar bağlamı içerisinde ele alındığında bu tanımlamaların duygu dışa

vurumu için uygun olmadığı söylenebilir. Bu doğrultuda duygu dışı vurumu, bireylerin duygularını açık bir şekilde sözlü veya sözsüz olarak ne ölçüde dışı vurdukları şeklinde (Kring, Smith ve Neale,1994) veya bireyin yaşadığı herhangi bir duyguya eşlik eden gülme, ağlama, moral bozma gibi farklı davranış değişimlerinin dışı vurumu (Gross ve John, 1997) şeklinde tanımlanabilir.

Her dönemin olduğu gibi ergenlik döneminin de kendine özgü gelişim görevleri vardır. Ergen bu gelişim görevlerini tamamlamaya çalışırken zaman zaman toplumun engellerine takılabilmekte ve bu da ergenin (zaten hassas olan bu dönemde) zorlanmasına ve bunalmasına neden olabilmektedir. Bu engellenmeler veya zorlanmalar karşısında ergenler kimi zaman duygularını sağlıksız bir şekilde ortaya koyabilmekte bunun sonucu olarak da sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşayabilmektedir. Ergenliğin psiko-sosyal gelişim açısından kritik bir dönem olduğu göz önüne alındığında ergenlerin duygularını sağlıklı bir şekilde ifade edebilmelerinin, genelde gelişim görevlerini tamamlayabilmeleri ve özelde de kendilerini toplumdan soyutlamadan sağlıklı sosyal ilişkilerde bulunabilmeleri açısından ciddi bir önem taşıdığı söylenebilir. Diğer birçok sorunda olduğu gibi yine bu konuda da velilere, öğretmenlere ve özellikle de okul psikolojik danışmanlarına önemli yükümlülükler düşmektedir.

2.1.6.4.5. Depresif Duygulanımla İlgili Sorunlar

Depresif duygu durumunun literatürde net bir tanımı olmamakla birlikte genel anlamda mutsuzluk, çaresizlik, umutsuzluk ve karamsarlığın hissedildiği bir tablo olarak tanımlanmıştır (Köroğlu, 2011). Türkçe’de çökkünlük anlamına gelen depresyon ise psikiyatride ruhsal çökkünlük olarak ifade edilmektedir. Toplum içinde en sık görülen psikiyatrik rahatsızlık olan depresyondan söz edebilmek için bireyin, kendisini çökkün hissetmesi durumunun birkaç haftadan fazla uzaması gerekmektedir (Arslanoğlu, 2004). Her ne kadar depresyon çökkünlük ile eş anlamlı kullanılsa da pratikte birden fazla duyguyu tanımlamaktadır (Aslan, Sarıve Kuruoğlu, 2012). Tek başına bir duygu olarak depresyon keder, üzüntü, hüznün, yalnızlık, mutsuzluk ve çaresizlik duygusu olarak da tanımlanabilir (Köroğlu, 2011).

Depresyonun semptomatolojisi hakkındaki bilgilerin çoğu aynı olmakla beraber, belli yaş grupları arasında bazı bilgiler değişebilmektedir. Örneğin, bireylerde ergenlik öncesi (erken ergenlik) dönemde; depresif görünme, fiziksel şikâyetlerde bulunma, huzursuz olma ve bunu davranışlarına yansıtma, ayrılık endişesi gibi tavırlar sergilerken; ergenlik dönemindeki bireyde genel olarak iştah kaybı, kilo verme, insomni (uykusuzluk) ya da

hipersomni (aşırı uyma), umutsuzluk ve fobiler gibi daha genel sorunlardan şikâyet etme şeklinde ortaya çıkmaktadır (Anderson, Dimidjian ve Miller, 2012).

Ailelerin çoğu aile içinde depresyonlu bir birey olduğunda yaşamın kendileri için de çok zor geçtiğini ifade etmektedir. Hatta o kadar zor geçer ki zaman geçtikçe kendi psikolojik sağlıkları da tehlikeye girmeye başlar. Ailelerin yakındığı bu sorun araştırmacılar tarafından da doğrulanmakta ve depresyon ile kısa süreli de olsa ilişki içinde bulunan bireylerin üzerinde ciddi (olumsuz) etkiler bıraktığı ifade edilmektedir. Örneğin, depresyonda olan biriyle yapılan telefon görüşmesinde, karşıdaki bireyin ruh hali çok iyi bile olsa depresyondaki bireyin sesinden etkilenebilir. Bu veriler doğrultusunda depresyonun aile fertleri ve yakın akrabalar üzerinde önemli bir stres faktörü oluşturduğu söylenebilir (Anderson, Dimidjian ve Miller, 2012). Ergenlik dönemi bağlamında düşünülürse eğer ergenliğin bir hüznün dönemi, bir karamsarlık dönemi hatta bir yas dönemi (çocukluğun yası) olduğu ve ergenin gelişimsel görevlerini tamamlamak için birçok cephede birden savaşmak zorunda olduğu ifade edilmişti. Bunun yanı sıra birçok ebeveynin çocukları ergenlik dönemine girerken, kendileri de aynı zamanda (yaşam doğrusu üzerinde) orta yaş krizine girmektedirler. Dolayısıyla her iki taraf için de zorlu olan bu yaşam dönemleri içerisinde, birbirlerini etkilemeleri ve birbirlerinden etkilenmeleri kaçınılmaz bir durum olacaktır.

Bu dönemde ergenin yaşadıkları sorunların (eğer ergen depresyon yaşıyorsa) aslında onun yaşadığı gibi kötü olmadığı, hayata farklı bir pencereden bakması gerektiği ve bunun da mantıklı yolları aranarak bireye ispat sunma çalışmaları, ebeveynlerin çok sık yaptığı; ancak (genellikle) bir işe yaramadığı bir başa çıkma stratejisi olarak bilinmektedir. Bu durumun sadece bireyin kendini yabancılaşmış, anlaşılmamış, sorunlarının ciddiye alınmamış olarak algılanmasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Anderson, Dimidjian ve Miller, 2012).

2.1.7. Travmatik Sorunlar

Cullberg'e göre travmatik kriz; aniden ortaya çıkan, acı verdiği herkes tarafından kabul edilen; ruhsal varoluşu, sosyal kimliği, güvenliği ve hoşnutluğu tehdit eden (bir yakının ölümü, hastalık, ani sakatlık, sadakatsizlik, çeşitli felaketler...) durumlardır (Sonneck vd., 2000). Bu büyük psişik sarsıntı her zaman ani ve beklenmediktir. Bu sarsıntı öncesinde bireyin kendine ve çevresine olan güveni bir hayli fazladır. Bu yüzden birey bir sarsıntı sonrasında hayal kırıklığına uğrar. Bireyin 'Böyle bir şey benim başıma gelmez!' çılgınlığının yanılsaması, kendi gücünü gereğinden fazla büyütmesine neden

olmuştur. Psikolojide şok (psişik sarsıntı), bireyin kendini savunmak amacıyla duygularının, direnme ve düşünme yeteneğinin işlevini yitirmesi olarak tanımlanmaktadır (Ferenczi, 2014).

Korku ya da vahşet durumları, yaralanmasa dahi bireyin gelişimine uygun olmayan cinsel deneyimler birer travma olarak bilinmektedir. Ciddi yaralanmalara, birinin vahşice katledilmesine, kaza veya afet durumlarına, aile veya yakın arkadaşlardan birinin ölümüne tanık olma gibi yaşantılar travmatik olmaktadır (Özgen ve Aydın, 1999). Ayrıca travmatik olayların insan eliyle olması ve insan kastı içermesi (özellikle çocuklara kötü muamele, taciz, tecavüz gibi olaylar) travma sonrası stres yaşama süresini ve şiddetini çok daha fazla arttırmaktadır (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013; Özgen ve Aydın, 1999).

Françoise Dolto ergenliği kabuk değiştirme dönemi olarak nitelendirmektedir. Çünkü kabuk değiştiren yengeçler bu dönemde öylesine kırılabilirler ki istenmeyen bir durumla karşılaşılırsa eğer bunun izini bir ömür taşıyacaklardır (Parman, 2013). Zaten yaşam doğrusu üzerindeki en zorlu dönemlerden biri olan ergenlik döneminin (Çivilidağ, 2013) aynı zamanda travmatik olayların yaşandığı ve ergenlerin travmadan en çok etkilenen yaş grubu olduğu (Suomalainen, Haravuori, Berg, Kiviruusu ve Marttunen, 2011) göz önüne alındığında ve toplumların kalkınması için akademik anlamda başarılı ve nitelikli insanlar yetiştirmenin gerekliliğine (Yıldırım, 2000) bakıldığında ruh sağlığı çalışanlarına ve özellikle de okul psikolojik danışmanlarına, ergenlerin bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatabilmelerine yardımcı olmalarında önemli bir rolü olduğu görülmektedir.

2.1.7.1. Aile Biriminin Dağılması

Aile; evlilik bağıyla başlayan, akrabalık ve sosyal bağlarla birbirlerine bağlanan, birbirleri ile etkileşim içinde olan ve genellikle aynı çatı altında yaşayan bireylerden oluşan, psikolojik, sosyal, kültürel ve ekonomik ihtiyaçların karşılandığı bir birimdir (Okuyan, Gediklioğlu ve Karagül, 2012). Ailenin birçok farklı tanımı yapılmasına rağmen hepsindeki ortak nokta, 'toplumun temel biriminin aile olduğuna' gönderme yapmasıdır. Toplumun en temel birimi olan ailenin bireylerin yaşamında önemli bir yeri vardır. Bireyin toplumsallaşmasında bir köprü görevi gören aile yapısı zamanla değişikliğe uğramış ve bireylerin aile tanımını kavramalarında etkili olmuştur. Aile yapısı denildiğinde; çekirdek aile, geniş aile, geçiş aile, parçalanmış ailelerden söz edilmektedir (Günindi ve Giren, 2011). Burada ele alınacak aile yapısı ise travmatik etkilerinden dolayı parçalanmış aile yapısıdır. Bilindiği gibi aile içi iletişimin sağlıklı olmaması,

ebeveynlerin yanlış tutumu ve bozulmuş aile yapısı, bireyin gelişim alanlarının tümünü olumsuz etkiler ve oluşabilecek diğer uyumsuzluklar için de risk faktörü oluşturur (Geçtan, 2013).

Bireyin dolayısıyla da toplumun gelişmesinde ilk çevre olan aile biriminin dağılması genel anlamda ebeveynlerin boşanması veya ayrılması, aile üyelerinden birinin (bu genellikle ebeveynlerden biri olur) ölümü ve yine aile üyelerinden birinin evi terk etmesi şeklinde meydana gelebilir. Son yıllarda gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de boşanma oranlarının artmasıyla çocukların çoğunun yaşamlarında değişimler görülmektedir (Arifoğlu, Richard ve Öz, 2010). Bunun dışında alkol bağımlısı olan çiftler; boşanma, çatışmalı bir aile yapısı, işsizlik gibi stres faktörleri ile karşı karşıya kalırlar (Moos ve Billings, 1982). Son olarak bireyin hoşnut olmadığı kendisini baskı altında hissettiği aile ortamını terk etmesi de aile biriminin dağılmasına neden olabilmektedir.

2.1.7.1.1. Boşanma ve Ayrılma

Çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı açısından olumsuz bir yaşantı (Amato, 1994) olan boşanma çocuğun hayatında birçok değişime yol açan ve yeniden uyumu gerektiren stresli bir süreç olarak ifade edilmektedir (Arifoğlu, Richard ve Öz, 2010; Emery, 1982; Guidubaldi ve Perry, 1985; Wallerstein ve Kelly, 1980). Araştırmacılar, aile ile suçluluk arasındaki ilişkiyi incelerken aileyle ilgili iki temel etken olan “parçalanmış aile” ve “anne-baba-çocuk ilişkileri”ni özellikle vurgulamışlardır. Ölüm, boşanma, ayrılık ya da terk etme gibi nedenlerden ötürü aile bütünlüğünün bozulması veya anne babadan birinin ya da ikisinin yokluğu parçalanmış aile olarak tanımlanmaktadır. Her ne kadar parçalanmış aile tek başına suç nedeni olmasa da suçluluk ile parçalanmış aile arasında ilişki olduğu birçok araştırmada vurgulanmıştır (Şenses, 2011). Anne-babadan birinin evden ayrılması, sürekli devam eden ebeveyn tartışmalarına maruz kalma, ekonomik kaynakların azalması, taşınma, okul değişikliği ile ebeveynlerin boşanması veya tekrar evlenmesi gibi yıkıcı yaşam olayları, bireylerin iyi oluşunu ve işlevselliğini etkiler (Amato, 2000). Anne ve babanın (her ikisinin de) varlığı çocuklar için potansiyel olarak önemli bir kaynaktır. Her ikisi de yardım, duygusal destek, koruma, rehberlik ve süpervizyon kaynağı olabilirler. Boşanma ebeveynlerden birinin (-ki genellikle bu kişi babadır) çocuktan ayrılması ile sonuçlanır. Zamanla çocuktan ayrılan ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin süresinde ve kalitesinde düşüş olur ve bu durumun çocuklarda,

parçalanmamış ailelerin çocuklarına kıyasla daha düşük uyuma yol açtığı bilinmektedir (Amato, 1994).

Neredeyse bütün araştırmalar göstermektedir ki koruyucu ebeveynin ruh sağlığı yerindeyse ve çocuk yetiştirme becerisi iyi ise çocuklar daha iyi uyum sağlamaktadır (Amato, 1994). Ebeveyn psikopatolojisi, ergenin ailesi ile olan ilişkilerindeki uyumsuzluk, çocuğun ebeveynlerinden uzun süre ayrı kalması veya tek ebeveynli yetişmesi, ebeveynlerinin boşanması gibi durumlar, ergen psikopatolojisindeki risk faktörleri olarak sıralanabilir (Kaplan vd., 2014). Ebeveynlerin ayrı ya da boşanmış olması çocukların hem ruhsal gelişimleri hem de yaşam doyumları açısından ciddi bir dezavantajdır (Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009). Çünkü çocuklar anne baba arasındaki çatışmanın kaynağı olarak kendilerini görürler ve bu durumu kendilerine yönelik tehdit olarak algılar ve bu durum ile baş etme becerilerini yetersiz görürler (Ulu ve Fışıloğlu, 2004).

Aile içi çatışmaların yüksek olduğu parçalanmamış ailelerdeki çocukların durumlarının, boşanmış – tek ebeveynli çocuklarınkinden daha iyi olmadığı (genellikle de daha kötü durumda oldukları) araştırmalarda ifade edilmiştir (Amato, 1994). Bazı araştırmacılar, boşanmanın hem çocuklar hem de yetişkinler için olumlu taraflarının ihmal edildiğini ve özellikle olumsuz etkileri üzerine odaklanıldığını ileri sürmüşlerdir (Ahrons, 1994). Örneğin, kadınlar (ve aynı zamanda çocukları) istismar eden bir eş ile ilişkilerini bitirdiklerinde ciddi bir şekilde daha iyi hissedebilirler (Amato, 2000). Benzer şekilde ergenler de evlilik çatışmalarını boşanmadan daha kötü olarak değerlendirmektedir (Mechanic ve Hansell, 1989).

Öte yandan boşanmanın çocuklar üzerinde ne kadar etkili olduğunu anlayabilmek için, çocuğun yaşamındaki stresörlerin ve kaynakların tümünün yapılandırılmasının, boşanma sonucunda nasıl değiştiğini değerlendirmek gerekir (Amato, 1994). Anne babası boşanmış çocuklar, parçalanmamış ailelerin çocuklarıyla kıyaslandığında daha fazla davranım problemleri, psikolojik uyumsuzluk belirtileri, akademik başarısızlık, sosyal zorluk yaşamaktadırlar ve benlik kavramları da yine parçalanmamış ailelerin çocuklarına oranla daha zayıftır (Amato ve Keith, 1991; Amato, 1994). Son olarak parçalanmış aileler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak ana-babanın boşanmış veya ayrı olması, çocukların psikolojik gelişimi açısından risk taşımaktadır (Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009) denilebilir.

2.1.7.1.2. Ölüm

Freud (1957)'ye göre yas, sevilen birinin kaybına verilen tepkidir. Bu tanım aynı zamanda DSM – V' te de bu şekilde belirtilmektedir. Bağlı olunan bir kişinin kaybı bireyin psiko-sosyal gelişimi üzerinde derin etkiler bırakır. Örneğin çocukluk veya ergenlik döneminde ebeveynlerden birinin ölümü, bireyin yetişkinlik dönemi boyunca devam eden ölüm korkusu ile bağlantılıdır (Florian ve Mikulincer, 1997).

Keder, acı dolu fakat genel bir tecrübedir. İnsanların çoğu yaşamlarının farklı dönemlerinde samimi bir arkadaşının veya akrabasının kaybıyla karşılaşır. Fakat acının ne kadar ve hangi yoğunlukta yaşandığını belirleyen belirgin bireysel farklılıklar vardır. Bazıları yıllarca açık ve derin bir şekilde acılarını yaşar ve yavaş yavaş eski yaşantısına dönerken, bazıları da toplumun benimsemediği bir süre zarfı içinde yoğun bir biçimde yaşar (Bonanno ve Kaltman, 2001). Genel anlamda klinik deneyimler sevilen birinin kaybı sonrasında verilen tepkilerin kültürden kültüre, kişiden kişiye değiştiğini göstermektedir. Ama yine de acının dile getirilmesi temelde evrensel bir olgudur (Stroebe, Schut ve Stroebe, 2007). Yasa verilen tepkiler genel anlamda şok, inkâr, öfke, ne yapacağını bilememe, günlük yaşama devam edememe, uykusuz kalma, sosyal çevreden uzaklaşma, akademik başarısızlık, somatik şikâyetler gibi bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkiler olmaktadır (Marrone, 1999; Willis, 2002). Yas tutan bireylerin çoğunun işlevselliklerinde, kayıptan sonraki bir yıl boyunca ortalama düzeyde bir bozulma görülürken, görece küçük bir grupta daha kronik bir semptom olarak görülmüştür (Bonanno ve Kaltman, 2001).

Araştırmalar ergenlik döneminde yaşanan bazı psikolojik sorunların özellikle de intiharların çocukluk döneminde yaşanan ayrılıklardan (ebeveynlerin ölümü, boşanması vs.) kaynaklandığını ifade etmektedir. Ergenliğin ilk yılları, kayıpların sık yaşanmadığı bir zamandır. Ortaokul öğrencileri, kendi arkadaşları veya ebeveynleri ile ölüm hakkında konuşmadıkları gibi ölüm hakkında çok da endişelenmezler. Bu durum, ölüme ciddi bir önem verilmediğini göstermez fakat kişi 'Eğer ben ölürsem...' şeklindeki varsayımlar ile kendi ölümlüğüne atıfta bulunur. Onların ölüm hakkındaki endişeleri sorgulandığında, genç ergenler "Eğer ben ölürsem insanlar ölümüm hakkında ne düşünür?" veya " Bu (ölüm) bir gün benim de başıma gelecek!" şeklinde cevap verirler. Bir miras bırakmak için şanslarının olmaması ile ilgili endişeler bu yaş grubunda ortaya çıkmaz. Bir ortaokul ergeni için ölüm, kayıp ve ayrılık anlamına gelir ("Ölüm ailen ve arkadaşların ile birlikte olamayacağın anlamına gelir").

Yas yaşayan kişiler özellikle de yakın zamanda yas yaşamış olanların fiziksel sağlık sorunları yaşama ihtimalleri de daha yüksektir. Yaşlı bireyler, yas yaşamayan bireylere göre engellilik, ilaç kullanımı ve hastaneye yatırılmada yüksek oranlara sahiptirler. Yas aynı zamanda, birçok psikolojik semptomla ilişkilidir. Genel reaksiyonlar aşağıda tabloda gösterilmiştir (Tablo 1). Psikolojik reaksiyonlar erken yas sürecinde en yoğundurlar. Artan kanıtlar, depresyon ve keder, yasa farklı reaksiyonlar göstermeye neden olurlar (Noppe ve Noppe, 1997).

Yas insanların günlük hayatına etki eden sıkıntılı bir süreçtir. Bu deneyim, çoğu insan için çok zor olsa da zamanla azalmaktadır. Bazıları için ise uzun yoğun ve uzun sürelidir. Yasa verilen psikolojik tepkiler birey, kültür ve etnik grup bazında değişmektedir. Genel olarak, belirli toplumsal gruplar ve etnik gruplarda kederlenmenin klinik deneyi göstermektedir ki keder ve kederlenmenin kültürel farklılıkları vardır, dini inançlara da atfedilebilecek farklılıklar bulunmaktadır (Stroebe, Schut ve Stroebe, 2007).

Duygusal	Bilişsel	Davranışsal	Psiko-somatik	Bağıışıklığa yönelik endokrin değişimleri
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Depresyon, umutsuzluk, üzüntü, stres ➤ Anksiyete, korkular, dehşete kapılma ➤ Suçluluk, kendini suçlama, ➤ Öfke, düşmancılık, kırılgnalık ➤ Anhedonia – zevk alamama ➤ Yalnızlık ➤ Özlem, hasret, ümit ➤ Şok, hissizlik 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Kaybedilen kişiyle zihnin sürekli meşgul olması, gereksiz düşünmeler ➤ Kaybedilenin yaşıyor olduğu hissi ➤ Baskı, inkâr ➤ Benlik saygısında düşüş ➤ Kendini suçlama ➤ Çaresizlik, umutsuzluk ➤ İntihar düşünceleri ➤ Gerçekdışılık hissi ➤ Hafıza, konsantrasyon güçlükleri 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ajitasyon, gerginlik, tedirginlik ➤ Yorgunluk ➤ Aşırı hareketlilik ➤ Araştırma ➤ Ağlama, hıçkırarak ağlamak, bağırma ➤ Sosyal geri çekilme 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İştah kaybı ➤ Uyku bozuklukları ➤ Enerji kaybı, tükenme ➤ Somatik şikâyetler ➤ Kaybedilen kişinininkine benzer fiziksel yakınmalar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hastalığa dirençsizlik, hastalık, ölümlülük

Tablo 1. Yasa verilen tepkiler

2.1.7.1.3. Evi Terketme

Bireyin yeni bir yaşama adım attığı en önemli geçiş süreci olan ergenlik döneminde birey, iş evlilik, yaşamı idame ettirme gibi birçok yaşamsal konuda, ilk düşüncelerini şekillendirmeye başlar. Bu dönemin özel olması ve beraberinde bazı olumsuzlukların yaşanması bireyi olumsuz etkiler. Çocukların evden kaçmaları da bu olumsuzluklardan biridir. Evden kaçma, bireyin hoşnut olmadığı, kendisini baskı altında hissettiği ortamı terk etme isteği ile psikolojik anlamda kendisine zarar verdiğini düşündüğü kişileri cezalandırma olmak üzere, iki farklı şekilde ele alınabilir. Ancak ne şekilde ele alınırsa alınsın bu olumsuz durum ergenin ileriki hayatında ciddi psikolojik ve sosyal sorunlara neden olmaktadır. Araştırmalar, evden kaçış sebebi olarak zihinsel gerilik, baskıcı aile tutumları, maceracı arayışı, kendisine sunulan yaşamı beğenmeme, karşı cins ile özgürce yaşayabilme, aile içi istismarın varlığı, kendi rızası olmadan evlendirilme gibi yaşam olayları olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2013).

2.1.7.2. Suç ve Yasal Konular

Literatürde, çocuk suçluluğuyla ilgilenen (neredeyse) bütün araştırmacılar, suçluluk davranışı sergileyen çocukları “suça itilmiş çocuk” olarak kabul etmektedirler (Yörükoğlu, 2000). Araştırmacılar aile ile suçluluk arasında genel olarak 2 temel etken üzerinde durmuşlardır. Bunlardan biri parçalanmış aile öteki ise ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin kalitesidir (Şenses, 2011). Ailenin çocuğa sürekli baskı yapması, aşırı ilgi göstermesi veya hiç ilgi göstermemesi gibi doğru olmayan ebeveyn tutumları; ölüm, boşanma veya ayrılma şeklinde ortaya çıkan ebeveynlerden birinin yokluğu, babanın alkol bağımlısı olması, sık sık çevrenin değişmesi, bireyi suça yöneltir (Yörükoğlu, 2000).

Ailedeki toplam birey sayısı, ailenin parçalanmış olup olmaması, babanın iş durumu ve herhangi bir suç öyküsünün olup olmaması, bireyin herhangi bir istismara maruz kalmış olup olmaması, evden kaçması gibi faktörler ergen suçluluğu ile yakından ilişkili olan diğer önemli faktörlerdir (Şenses, 2011).

Bu dönemde ergenlerin kliklere katılma, çete oluşturma ve çetelere katılma gibi illegal faaliyetlere katıldığı bilinmektedir (Kılıç, 2013). Bu illegal faaliyetler genellikle okul içinde adam dövme, kavgalara katılma, okul malına zarar verme gibi disiplin sorunları ile evden kaçma, madde kullanımı ve hırsızlık gibi istenmeyen durumları içerir (Adams ve Berzonsky, 2003; Gullotta ve Adams, 2005).

2.1.7.2.1. Madde Kullanımı

Madde kullanımı genel anlamda, kullanım sonrası araç kullanmak gibi potansiyel olarak tehlikeli bir davranışa ya da sosyal, mesleki, psikolojik veya sağlıkla ilgili sorunlar oluşturmaya rağmen maddenin patolojik kullanımını içermektedir. Madde bağımlılığı ise madde kötüye kullanımının daha ağır biçimlerini içeren ve çoğunlukla istenen etkinin oluşması için artan miktarlarda madde alımı söz konusu olan, maddenin alınmadığı durumlarda ise yoksunluk belirtilerinin ortaya çıktığı durumları ifade eder (Butcher, Minekave Hooley, 2013). Madde kullanımı; trafik kazası, intihar, aile parçalanması, maddi sorunlar, iş ve mesleki yaşamda bozulma, istenmeyen gebelikler, suça bulaşma gibi birçok sorunu içinde barındıran çok önemli bir biyopsikososyal sorundur (Akkuş, 2010; Toker, 2008).

Ergenin maddeye bağımlı olmasında, problemlili bir aile atmosferinin olması önemli bir faktördür. Bu tür sorunlu aileler; baskıcı – otoriter bir yapıya sahip, aile içi iletişimin olmadığı, çatışmaların fazla olduğu, parçalanmış aileler olarak görülmektedir (Demir, 2006). İçinde bulunduğu dönemin getirdiği gelişimsel sorunlar ile mücadele eden ergenlerin çok riskli davranışlar sergilediği bilinmektedir. Ergenlik ve risk birbirleriyle çok yakın ilişki içinde olan iki kavramdır. Hatta birçok ergen klinisyeni risk almadan ergenliğin olamayacağına fikir birliğine varmışlardır. Çünkü risk davranışları belli bir haz verir ve haz arayışı ergenliğin vazgeçilmezidir. Bu nedendir ki birçok ergen ‘bunu neden yapıyorsun?’ sorusuna ‘çünkü hoşuma gidiyor!’ diye cevap verir (Parman, 2013). Bu yüzden ergenler, erişkinlere oranla daha fazla madde denerler ve madde kullanımı da özellikle bu dönemde başlar (Akkuş, 2010). Ergenlik dönemindeki madde kullanımı bireyi ilerleyen yaşamında bağımlı yapar ve yaşamını tehdit etmeye başlar. Ergenlik dönemindeki gençlerin bu riskli davranışları yaralanmalar hatta ölümler ile sonuçlanabilmektedir (Alikışıfoğlu ve Ercan, 2009).

Madde kullanımı ve madde kullanımından kaynaklanan sorunların artmaması için bu sorunun yaygınlaşmasını önleyici çalışmalara gerek duyulmaktadır. Önleme çalışmalarının amacı madde kullanımını önlemek, kullanım yaşını geciktirmek ve kullanıma bağlı olarak gelişen diğer sorunları azaltmaktır. Birey, arkadaş çevresi, aile, okul ve toplum bu çalışmaların hedef grubu arasında yer almaktadır (Ögel, Taner, Eke ve Erol, 2004). Özellikle bireyin arkadaş çevresi ve arkadaşlarının özellikleri (Brook, Brook, Arencibia-Mireles, Richter ve Whiteman, 2001; Dishion, 2000; Erdem, Eke, Ögel ve Taner, 2006; Springer vd., 2004; Svensson, 2000; Toker, 2008; Tot ve ark., 2004; Van den Bree ve Pickworth, 2005) ile aile bireylerinin (özellikle de ebeveynlerin) madde

kullanması (Demir, 2006; Kültür, nal ve zusta, 2006) nemli risk faktörleridir. Ergenlerin sağlıklı seçim yapabilmelerini sağlamak ve risk faktörlerini azaltmak için ergenlerin desteklenmesi ve fırsatlarının arttırılması gerekmektedir (Yüncü, Kesebir, Özbaran, elik ve Aydın, 2009).

2.1.7.2.2. Hırsızlık Yapma

Hırsızlık, taşınabilir bir malın sahibinin rızası olmadan ve ona haber vermeden yararlanmak için bulunduğu yerden alınması şeklinde tanımlanmaktadır (Bilge, 1996). Hırsızlık, lkemizde ocuk ve ergenler arasında gittikçe artan bir suçtur (şenses, Akbaş, Baykal ve Karakurt, 2014). şenses (2011)'in yaptığı bir çalışmada öğrencinin derslerdeki başarısızlığı, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla sorun yaşaması, evden kaçma öyküsünün bulunması hırsızlık için önemli risk faktörleri olarak görülmüştür. Bununla beraber suça sürüklenen ocuk ve ergenlerin büyük bir çoğunluğunda ruhsal sorunların olduğu pek çok araştırmada (Ayaz, Ayaz ve Soylu, 2012; Hagell, 2002; şenses vd., 2014; Teplin, Abram, McClelland, Dulcan ve Mericle, 2002) saptanmıştır. Yine yapılan başka bir çalışmada (şenses vd., 2014) hırsızlık suçuna sürüklenen ergenlerin % 63'ünün en az bir psikiyatrik tanı aldığı görülmüştür. Bu psikiyatrik bozukuluklar, hırsızlığın yapılması ve tekrar edilmesinde önemli bir unsurdur. Dolayısıyla bu rahatsızlıkların erken teşhisi ve tedavi edilmesi, suçun azaltılmasında ve bireyin topluma kazandırılmasında önemli bir katkıdır.

Bilerek ve isteyerek gerçekleştirilen çalma davranışının dışında, parasal değeriyle ilişkisiz bir şekilde ve gereksinim duyulmadığı halde tekrarlayan bir şekilde nesnelere çalma dürtüsünün engellenememesi olarak bilinen kleptomani (patolojik hırsızlık) de çoğunlukla geç ergenlik döneminde başlayan ve yıllarca devam edebilen bir bozukluktur (zmen, 2001).

DSM – V (2013)'e göre kleptomani tanı ltleri şu şekildedir:

- A. Kişisel kullanım ya da maddi değer açısından ihtiyacı olmadığı halde nesnelere çalma dürtülerine karşı (tekrarlayan bir biçimde) koyamaması
- B. alma eyleminden önce gittikçe artan bir biçimde gerginleşmesi
- C. Çalarken haz alma, sevinç duyma veya rahatlaması
- D. Bu eylemin herhangi bir sanrı veya varsanıya karşı gösterilen bir tepki olmamasının yanında bir ' alma' veya 'öfke gösterisi' de olmaması
- E. alma eyleminin mani dönemi ve antisosyal kişilik bozukluğu ile açıklanamaması

Kleptomanyolar alma eyleminin olumsuz sonuçlarını (alma davranışından dolayı utanç, sıkıntı, rahatsızlık gibi) bildikleri halde dürtülerine karşı koyamadıklarını ifade eder ve bundan yakınırlar. alma eyleminden duyulan gerginlik hissi ancak eylem tamamlandığında ortadan kalkar. Kleptomanyolker aldıkları nesnelere çok ucuz veya çok değersiz olsa da biriktirebilirler, aldıktan sonra atabilirler, aldıkları yere bırakabilir veya sahibine geri iade edebilirler. Bazı kleptomanyolar suçluluk duygusundan kurtulabilmek için aldıkları nesnelere veya nesnelere parasını sahibine ödeyebilir ya da hayır kurumlarına bağışlayabilirler. Çoğunlukla kleptomanyoların önemli bir kısmı yaşadıkları sorunlarını aileleriyle veya arkadaşlarıyla paylaşmazlar. Dahası alma dürtüsü hissettikleri yerlere gitmekten hatta alışveriş yapmaktan bile uzaklaşabilmektedirler (Özmen, 2001).

2.1.7.2.3. Disiplin / Disiplin Cezası

Disiplin kavramı genel anlamda, belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelen insanların düzen içinde yaşamalarını kolaylaştırmak için konulan hükümleri ifade eder (Boz, 2003; Kayabaşı, 2010; Sarıtaş, 2000). Disiplin sorunu veya istenmeyen davranış ise başarıya ulaşmayı zorlaştıran ya da engelleyen, öğretim ile öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranış olarak ifade edilmektedir (Sarpkaya, 2007). Öğrencilerin sergiledikleri istenmeyen davranışın; dikkat çekme, güç arama, özgüven eksikliği ve intikam olmak üzere dört amacı vardır. Yani öğrencilerin bir kısmı dikkat çekmek için istenmeyen davranışlar sergilerken bazı öğrenciler otoriteye karşı güç gösterisinde bulunurlar. Yine bir kısmı etrafına zarar vererek, arkadaşlarını tehdit edip döverek bu davranışları sergilerler (Ercan, 2012). Eğitimin en zor konularından biri sınıf içi düzeni sağlamak ve devam ettirmektir. İyi yönetilen bir sınıfta öğrenciler, öğretim amaçlarını engelleyecek bu gibi davranışları sergilemezler (Poyraz, 2007).

Disiplin her ne kadar ceza ile eş anlamlı kullanılsa da ceza, disiplinin sadece bir boyutudur. UNESCO, ceza ile disiplin arasındaki ayrımı yaparken, cezanın çocuğun davranışlarının kontrol edilmesi anlamına geldiğini; disiplinin ise çocuğun davranışlarının (özellikle sorunların yönetilmesi ile) geliştirilmesi anlamına geldiğini ifade etmektedir. Disiplin de amaç çocuğun davranışlarını şekillendirme kendilerini kontrol etme becerilerini geliştirmektir. Anlamsız sonuçlar yaşatmak ve acı çektirmek değildir disiplinin amacı (Demir, 2013). Okul içerisinde düzenin ve barışın olması, şiddet ve yıkıcılığın olmaması öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin kalitesine bağlıdır.

Dolayısıyla okul içerisinde barışçıl bir şekilde eğitim ve öğretimin devam etmesi için disiplin anlayışının onarıcı ve eğitici bir temele oturtulması gerekir (Türnüklü, 2006).

Son olarak, okul disiplinin sadece veli, öğretmen ve yönetici ile ilgili bir mevzu olmadığını ifade etmek gerekir. Öğrencinin etkilendiği bütün unsurların, davranışının şekillenmesinde rol oynadığı göz önüne alındığında; bireyin ailesinin ve toplumun ona aktardığı değerler, öğretim programının özelliği, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin niteliği gibi pek çok etken okul disiplinini oluşturmaktadır (Sarpkaya, 2007).

2.1.7.3. Kendine veya Başkasına Zarar Verme

Bu kısımda; intihar, kendine zarar verme ve bir başkasına zarar verme şeklinde üç alt başlık altında aşağıda açıklanacaktır.

2.1.7.3.1. İntihar

Dış dünyadan tehditle gelen ölüm acı vericidir. Birey kendini öldürürse eğer başına geleceklere biliyordur. Travmatik bir durum; önceden hesaplanamayan, ortada olmayan ve öngörülemeyen durumdur. Başka bir ifadeyle söylemek gerekirse intihar daha az travmalıdır; çünkü akıl son dakikaya kadar çalışmaya devam eder. Bu nedendir ki insanlar bir savaştan veya darağacına çıkmadan önce kafalarına bir mermi sıkarak kendi canlarını kendileri alıyorlar (Ferenczi, 2014).

İntihar bireyin, bilerek ve isteyerek kendi hayatını sonlandırmasını ifade eden (Eskin, 2012) biyolojik, psikiyatrik ve psiko-sosyal faktörlerin etkili olduğu yaşama arzusu ile ölüm isteğinin iç içe geçtiği karmaşık bir davranıştır (Alptekin ve Duyan, 2012; Barzilay ve Apter, 2014). İntihar, çocukluktan başlayan uzun bir yaşantının son ürünüdür. İntihara eğilimi olan bireylerin büyük çoğunluğunun aileleri, psikopatoloji veya dengesizlik ile bireyin istismara uğraması gibi birçok olumsuz etkenin birleşiminden oluşan bir geçmişe sahiptir (Molnar, Berkman ve Buka, 2001).

Ergenlik dönemi aynı zamanda kaygı, depresyon, madde kullanımı ve davranım bozukluğu gibi birçok sorunun da ortaya çıktığı dönem olduğundan ve bunlar da yüksek intihar riski ile ilişkili olduğundan ergenlerde tamamlanmış intihar oranları fazladır (Evans, Hawton ve Rodham, 2004). Yapılan son çalışmalarda çocuk ve ergen intiharlarının arttığı ifade edilmektedir (Aktepe, Kandil ve Topbaş, 2005; Foto Özdemir ve Şener, 2004). Yakın çevre, aile ve arkadaşlardan uzaklaşma veya geri çekilme, karamsar ve kaygılı görünme, gelişigüzel bir biçimde sık sık ölümden söz etme, kendini eve kapatma, madde kullanımı, saldırgan davranışlar gibi olağan dışı davranış biçimleri,

akademik başarıda düşüş, şüpheli kaza ve yaralanma gibi durumlar ergenlerde intihar şüphesi uyandırmalıdır. Okul çevresi ve aile içi problemler de intihar için bir risk faktörüdür. Çünkü okul çevresi hem akademik beklentinin hem de sosyal yaşamın devam ettiği bir ortamdır. Bununla ilişkili olarak okul dönemi içinde intiharların özellikle hafta içi gerçekleştirilme sıklığının fazla olduğu görülmüştür (Foto Özdemir ve Şener, 2004). Bunların yanında ergenin ateşli silahlara ulaşmasındaki kolaylık, medyanın etkisi (Aktepe vd., 2005; Butcher, Mineka ve Hooley, 2013; Foto Özdemir ve Şener, 2004) ailede intihar girişiminde bulunan ergenlerin ailelerinde madde kötüye kullanımı, aile içi ilişkilerin problemlili olması, depresyon ve davranım bozuklukları da risk faktörleri arasında yer almaktadır (Foto Özdemir ve Şener, 2004; Şevik, Özcan ve Uysal, 2012).

Her intiharın birden fazla sebebi olabilir. Bu nedenler, olaya dışarıdan bakanlar için yeterli veya yetersiz görülebilir; ancak burada önemli olan intihar eden birey için sebeplerin yeterli olduğudur. Çünkü acılar öznedir ve bireyin intihar girişimi de yaşanan sorunların çözümünün mümkün olmadığı ve dolayısıyla yaşanan ruhsal acıdan kurtulmanın bir ifadesi olarak düşünülmelidir. Sonuç olarak hiçbir neden tek başına bir intihar sebebi değildir. Bireyin psikolojik yapısı ve var olan durumun (sorunun) birey için taşıdığı anlam, intihar olaylarında önemli bir yere sahiptir (Eskin, 2012).

Egenlere hem rol model olması hem de intiharın normal bir davranışmış gibi algılanması açısından aile içi intihar vakaları da önemli görülmektedir. 726 ergen üzerinde yapılan bir tarama çalışmasında (Ulusoy, Demir ve Baran, 2005) örneklemin %3.7'sinin babasının intihar girişiminde bulunduğu, % 1.1'inin ise intihar ettiği; % 14.5'inin annesinin intihar girişiminde bulunduğu, %6.6'sının intihar ettiği; yaklaşık % 4'ünün kardeşinin intihar girişiminde bulunduğu, %1.1'inin intihar ettiği; % 5.5'inin birinci dereceden yakın akrabalarının intihar girişiminde bulunduğu, %6'sının ise intihar ettiği son olarak örneklemin % 11.6'sının intiharı normal gördükleri saptanmıştır.

Diğer çalışmalarda da (Roy, Rylander, ve Sarchiapone, 1997; Roy, Nielsen, Rylander, Sarchiapone, ve Segal, 1999) intihar girişimlerinde bulunan ergenlerin ailelerindeki intihara teşebbüs oranı % 22 iken annelerinde % 50'dir. İntihara teşebbüs edenlerin yakınlarında intihar girişimi oranı ise % 11 – 14 arasındadır. Benzer şekilde Aktepe ve arkadaşları (2005) intihar girişiminde bulunan ergenlerin, ailelerinde yüksek oranda intihar davranışı, madde kullanımı ve duygulanım bozukluğu olduğu saptanmıştır. Ayrıca ergenin hayatında çok önemli bir yer tutan akranları ile yaşayacağı problemlerin ve arkadaşını, intihar sonucu kaybetmenin duygudurum bozukluklarına neden olduğunu ve bunun da intihara eğilimi arttırdığını belirtmişlerdir.

2.1.7.3.2. Başkasına Zarar Verme

Öfke, diğer duygular gibi doğal ve evrensel bir duygudur (Balkaya ve Şahin, 2003; Yavuzer ve Karataş, 2012). Sağlıklı bir biçimde ifade edildiğinde ikili ilişkileri düzenleyebilen, kontrol edilmediğinde ise yıkıcı davranışlar şeklinde kendini gösteren saldırganlık davranışına yol açabilmektedir (Balkaya ve Şahin, 2003; Boman, 2003; Soykan, 2003; Yavuzer ve Karataş, 2012). Saldırganlık, başka bir canlıya kasten, fiziksel veya duygusal olarak zarar verme davranışı şeklinde tanımlanabilir (Ballard, Rattley, Fleming ve Kidder-Ashley, 2004; Berkowitz, 1989). Başka bir tanımda ise saldırganlık belli sınırlar içinde, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan davranış kaynağı ve harekete geçiren bir güç olarak ifade edilmektedir (Karataş, 2008). Bu tanımlar arasındaki farklılık, saldırganlığın duygusal, güdüsel ve davranışsal tanımlarından kaynaklanıyor olabilir. Erkuş (1994) saldırganlığın duygusal tanımını, öfke duygusunun yol açtığı bir davranış olarak belirler. Güdüsel tanım ise bir davranışın saldırganlık içerip içermediğinin ölçütü olarak ‘niyetin’ temel ölçüt olduğu üzerinde durur. Dolayısıyla zarar verme amacı taşımayan bir davranış saldırganlık olamaz. Son olarak davranışsal tanımlar ise niyetin önemli olmadığını, bir başkasına fiziksel veya psikolojik anlamda zarar veren herhangi bir davranışı saldırganlık olarak tanımlar. Moeller (2001) ise saldırganlığı; tekmeleme, bıçaklama, vurma şeklinde ortaya çıkan fiziksel saldırganlık ile tehdit etme, alay etme, bağırıp çağırma, dedikodu yapma gibi davranışlarla sergilenen sözel saldırganlık olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Öfke ve saldırganlık okullarda çok sık görülen ve ergenlerin sergiledikleri en büyük problemlerin başında gelmektedir (Karataş, 2008). Okullarda en fazla görülen saldırgan davranışlar: tek başına veya grupça kavgalara katılma, bıçak gibi kesici aletler taşıma, arkadaşını itme, onunla alay etme, küfretme, hakaret etme, okul malına zarar verme ve çevresindekileri tehdit etme şeklindedir (Durmuş ve Gürkan, 2005; Moeller, 2001; Uysal, 2003; Kapçı, 2004; Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2009). Lise ve üniversite öğrencilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Eroğlu, 2009) lise öğrencilerinin fiziksel saldırganlık, dolaylı saldırganlık ve öfke düşmanlık puanlarının üniversite öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu açıdan ergenlik döneminde yaşanan çok yönlü gelişim ve değişimden dolayı zorlu bir dönem geçiren ergenlerin, çok sık problem durumlarıyla karşı karşıya kaldıkları ve bu gelişimsel zorlukların da saldırganlığa sebep olabileceği ifade edilebilir (Yavuzer ve Üre, 2010).

2.1.7.3.3. Kendine Zarar Verme

Psikiyatrik rahatsızlıklarda görülen kendine zarar verme davranışı, intihar düşüncesi olmaksızın, vücudun dokularına kasıtlı olarak zarar verme anlamına gelmektedir (Favazza, 1989). Walsh ve Rosen ise kendine zarar verme davranışını, isteyerek ve amaçlı olarak yapılan ve çoğunlukla ölümcül olmayan ve toplumsal olarak kabul edilmeyen bir davranış olarak tanımlamıştır (Akt: Aksoy ve Ögel, 2003). Kendine zarar verme davranışı ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Ancak bu tanımlara bakıldığında kendine zarar verme davranışının, sürekli tekrar etmemesi, bireyin yaşamına yönelik bir tehdidin olmaması, vücutta belli yerlere zarar verilmesi, bulunduğu ortamın tahammül edilemezliğine karşı kendine yardım etmeye çalışması şeklinde belirgin özellikleri olduğu görülecektir (Favazza ve Rosenthal, 1993). Kendine zarar verme davranışı ilk olarak 1938 yılında Menninger tarafından dinsel, nevrotik ve psikotik olarak kategorize edilmiştir (Favazza ve Conterio, 1989). Kendine zarar verme davranışı öncelikle; bireyin bedenini kesmesi, bedenine vurması, yakması şeklindeki doğrudan zarar verme davranışı ile sigara, alkol, madde kötüye kullanımları ve hastalandığı halde ilaçlarını kullanmaması şeklinde ortaya çıkan dolaylı zarar verme davranışı olmak üzere iki şekilde olduğu ifade edilmiştir. Ancak sonraki yıllarda ise: Tipik kendine zarar verme davranışı (kendine vurmak, ısırarak, derisini çimdiklemek), Psikotik kendine zarar verme davranışı (göz çıkarmak, organ kesmek), Kompulsif kendine zarar verme davranışı (saç yolma, deriyi çimdikleme, tırnak yeme) ve Dürtüsel kendine zarar verme davranışı (Kendini kesmek, vurmak, yakmak) şeklinde dört ana kategoriye ayrılmıştır (Akt: Aksoy ve Ögel, 2003).

Bir çalışmada (Feldman, 1988) ıslah evlerinde bulunan ergen suçluların, tutukluların, beyin hasarı olan bireylerin kendine zarar verme davranışının en çok bu gruplar arasında yaşandığı görülmüştür. Birçok araştırmacı (Favazza ve Conterio, 1989; Favazza ve Rosenthal, 1993; Feldman, 1988) kendine zarar verme davranışının ergenlik döneminde başladığı konusunda hemfikirdirler. Ergenler arasında vücuduna harf veya sembol kazma davranışının dürtüsel bir davranış olmaktan çok, ergenlerin içinde buldukları akran gruplarıyla özdeşleşmek için yapıldığı ifade edilmektedir (Van der Kolk, Christopher ve Perry, 1991). Son olarak kendine zarar verme davranışının klinik olarak çok fazla karşılaşılan bir durum olmasına rağmen literatürde bu konuda ciddi eksiklikler olduğunu (Aksoy ve Ögel, 2003) söylemekte fayda vardır.

2.1.7.4. Afet ve Kazalar

Afet, bireylerin veya toplumların normal yaşamının devam etmesini engelleyen veya durduran, can ve mal kaybına neden olan; doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olaylardır (Şahin ve Sipahioğlu, 2002). Günümüzdeki bilgi ve teknolojinin bu kadar ilerlemiş olmasına rağmen doğal afetlere neden olabilecek deprem, sel, volkanik patlamalar, kuraklık gibi doğa olaylarının oluşumunda herhangi bir etkiye sahip olmadığımız gibi bu olayların engellenmesinde de yapacaklarımız çok sınırlı olmaktadır (Erkal ve Değerliyurt, 2009). Literatüre bakıldığında doğal afetlerin şiddetine, ani ve beklenmedik bir şekilde meydana gelmesine, afet sonrası meydana gelen ölüm ve yıkım oranına göre kısa ve uzun vadede psikolojik etkileri değişebilmektedir (Holen, 1991; McFarlane, 1987; Yöndem ve Eren, 2008; Yule ve ark., 2000).

Kaza ise, bilinen yanlış davranış, ihmaller ve nedenler zincirinin son halkası olup, önceden alınabilecek tedbirlerle kaçınılabılır ve korunulabilir bir olay olarak tanımlanmaktadır (Kıran, Şemin ve Ergör, 2001). Kazalar genel anlamda; trafik kazaları, ev kazaları, iş kazaları, endüstriyel kazalar, spor kazaları şeklinde sınıflandırılabilir. Bu kazalar içerisinde özellikle trafik kazaları önemli bir halk sağlığı sorunudur ve bu kazalarda meydana gelen ölüm ve yaralanmaların niceliği açısından Türkiye, dünyada ön sıralarda yer almaktadır (Eraslan ve Aycan, 2008; Özcebe, 2015; Varol, Eren, Oğuztürk, Korkmaz ve Beydilli, 2006).

Afet veya kaza hangisi olursa olsun bu travmatik krizler sonrasında birey akut karmaşa durumu yaşar. Afetzedekiler/kazazedelerin bir kısmı kendilerini ağır bir yük altında hissederler ve yaşadıkları bu stresten tek başına kurtulamayacaklarına inanırlar. Böyle kimselere yardımın bir an önce ulaştırılması gerekir (Schneyder, 2005). Bir terapi randevusu için günlerce veya haftalarca bekleyebilecek kadar zamanları yoktur (Butcher, Mineka, ve Hooley, 2013).

2.1.7.5. Hastalıklar

Hastalık; bireyin dengesini sarsan, yeni bir uyum gerektiren, bireyin gelecek planlarına ve günlük yaşam akışına engel olan (Mete, 2008) bedensel veya ruhsal bir sorun olarak tanımlanabilir. Bedensel, ruhsal, sosyal ve kişisel inançlar açısından “iyilik hali” değişik şekillerde tanımlanmakla birlikte hastalık süreci de farklı yaşanabilmektedir (Memik, Ağaoğlu, Coşkun, Üneri ve Karakaya, 2007).

Bütün toplumlarda çocuklar, gelecekteki yetişkinler olarak özenle yetiştirilen, eğitilen ve eldeki bütün olanakların seferber edildiği, tüm ihtiyaçları karşılanan değerli bireylerdir. Çocuğun hastalığı çocuğu etkilediği gibi ailesini de etkilemektedir. Çocuğun

hastalığının doğuştan olması veya çocuğun hastalığa sonradan yakalanması, yaşı, çocuğun hastalığa uyumu, ebeveynleri ile olan ilişkisi, hastalığın şiddeti, nasıl tedavi edildiği, hastalığın çocuk üzerinde bıraktığı (kalıcı) etki, çocuğun hastalığa bakışı, toplumsal uyumu, okul hayatı ve diğer ilişkilerine etkisi gibi birtakım değişkenler, hastalığın çocuk ve ailesi üzerindeki etkisinin farklılaşmasına neden olabilmektedir (Er, 2006). Çocukların hastalıkları ile birlikte gelişimlerinde gerilemeler görülmesinin yanında uzun süreli hastalıklarda çeşitli davranış problemleri de görülmektedir (Deniz ve Aral, 2003; Er ve Mağden, 1994). Bununla beraber hastanın birey olarak hastalığına ilişkin yorum, algı ve değerlendirmeleri ile gösterdiği duygusal ve davranışsal tepkiler; bireyin baş etme biçimini, psiko-sosyal zorlanma ve psikiyatrik bozukluk gelişimini ve yaşam kalitesini belirleyicidir (Armay, Özkan, Kocaman ve Özkan, 2007). Yapılan birçok çalışma psikiyatrik bozukluklar ile diğer hastalıklar arasında yakın ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Armay vd., 2007; Deniz ve Aral, 2003; Er ve Mağden, 1994; Mete, 2008). Özellikle hastalığın sınırlılıklarına katlanmak ve sağlığını yitirmek depresyona neden olabilmektedir (Mete, 2008). Bunun yanında günümüzde çocuk ve ergenlerde sık görülen önemli bir halk sağlığı sorunu da obezitedir (Gürel ve İnan, 2001). Psikolojik etmenler, anne baba ile olan ilişki biçimi, aile içi problemler, akranlar tarafından reddedilme, akademik başarısızlık gibi durumlar bireyin ruhsal yapısını etkileyerek beslenme bozukluklarına neden olmaktadır (Fiore, Travis, Whalen, Auinger ve Ryan, 2006; Parlak ve Çetinkaya, 2007). Akademik başarı ile obezite arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda (McGee, 2002; Sharon ve Jhans, 2007) obez öğrencilerin normal kilodaki öğrencilere oranla okuma becerileri ve matematik puanlarının düşük olduğu, okula aidiyet hissetmedikleri ve ileriki eğitim hayatlarında başarılı olamadıkları görülmüştür. Dünya genelinde yaygın olan bu sorunun çocukluk çağından itibaren önlenmeye başlaması diğer kronik hastalıkların önlenmesi için de gereklidir (Ergül ve Kaklım, 2011).

2.1.7.6. İhmal ve İstismar

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre çocuk istismarı veya çocuğa karşı kötü muamele: sorumluluk, güven ve yetenek ile ilgili; genel durum, sağlık, yaşam, gelişim ve değerlerine zarar verebilen, fiziksel ve/veya duygusal kötü davranma, cinsel istismar, ihmal ve her türlü maddi menfaat için çocuğun kullanılmasını içeren her türlü saldırgan davranıştır (Bilgin, 2008). Oral ve arkadaşları (2001) ise çocuk istismarı ve ihmali; anne, baba veya bakıcı gibi bir yetişkin tarafından çocuğun gelişiminin engellenmesi

veya kısıtlanması şeklinde ortaya çıkan ve çocuğa zarar verici olarak nitelendirilen her türlü eylem ve eylemsizlik şeklinde tanımlanmışlardır. Son olarak Armağan (2007)'nin tanımı ise şöyledir: Çocuk istismarı, genel olarak 18 yaşın altı çocuklara karşı yapılan ve onların fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişmelerine zarar veren her türlü eylemdir. İstismar; fiziksel, cinsel ve duygusal olmak üzere üç temel başlıkta ele alınır. Bunlar arasında en yaygın olanı duygusal istismardır (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009; Kulaksızoğlu, 2014). Ancak bununla beraber fark edilmesi, tanımlanması, anlaşılması ve yasal olarak kanıtlanması en zor olan istismardır. Duygusal istismar tek başına görülebildiği gibi fiziksel ve cinsel istismarla beraber de görülebilmektedir. Fiziksel istismar ve ihmal vakalarının büyük çoğunluğunda duygusal istismar olduğu ifade edilmektedir (Taner ve Gökler, 2004). Çocukların bazıları yetişkinlerin cinsel ve fiziksel saldırılarına maruz kalırken, bazıları da henüz küçük yaşta çok ağır koşullarda çalıştırılmakta ve büyük sorumluklar üstlenmektedir (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009). Böylece çocukların, istismar edilmesinin yanında ihmal edildikleri de görülmektedir. Çocuk ihmali de istismar olarak kabul edilir ve çocuğun; beslenme, sağlık, barınma, korunma, giyim gibi hayati ihtiyaçlarının çocuğa bakmakla yükümlü kişiler tarafından karşılanmaması olarak ifade edilir. İhmal ile istismarın birbirinden ayrılan en önemli yanı, istismarın aktif; ihmalin ise pasif bir davranış olmasıdır. Eğitimsel, fiziksel, duygusal ve tıbbi olarak karşımıza çıkabilir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Duygusal istismar bağırma, hakaret etme, aşağılama gibi fiziksel olmayan fakat çok ağır tehditler içerirken (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009; Glaser, 2002) duygusal ihmal, yeterli duygusal desteğin alınmaması ile çocuğun ilgi ve sevgiden yoksun bırakılmasını içerir (Taner ve Gökler, 2004).

Fiziksel istismar ise çocuğa bakmakla yükümlü olan kişilerin çocuğa fiziksel şiddet uygulaması ve çocuğun bedensel/fiziksel bütünlüğünün bozulmasıdır (Yararve Yarış, 2011). Bu bozulma el veya bir cisim ile çocuğa vurarak, çocuğu iterek, yakarak ya da ısırarak meydana gelebilmektedir (Kaplan, Pelcovitz ve Labruna, 1999; Kaplan, 1996). Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de fiziksel istismarların çoğu, çocuğa bakmakla yükümlü olan kişiler tarafından (aileler, yakın akrabalar vs.) gizlenmeye çalışılmaktadır (Topbaş, 2004). Bir çalışmada buna benzer bir durumun sağlık çalışanları tarafından yapılması ise ilginç bir durumdur. Örneklemin 100 pratisyen ve 124 pediyatristten oluştuğu, Avustralya'da yapılan bir çalışmada hekimlerin yaklaşık % 43'ü meslek hayatı boyunca en az bir vakada ihmal ve istismar durumunu (çocukların istismar edildiğini düşündükleri halde), yasal zorunluluklara rağmen görmezden gelerek raporlamadıklarını

ifade etmişlerdir. Bunun nedeni ise rapor sonrasında çocuk veya ona bakmakla yükümlü olan kişiler (anne-baba, yakın akraba vs.) arasında çıkan problemlilerdir (Van Haeringen, Dadds ve Armstrong, 1998). Bununla beraber yine birçok hekim hastayı kaybetme kaygısı, mahkemeye gitme korkusu gibi nedenlerden dolayı rapor hazırlarken huzursuz olur (Lane ve Dubowitz, 2009).

Son olarak diğer önemli bir halk sağlığı sorunu olan cinsel istismar ise, psiko-sosyal gelişimini tamamlamamış olan küçük yaşta bir çocuğun yetişkinler tarafından kendi cinsel doyumlarını karşılamak için kullanılması olarak ifade edilmekte ve bu durum çok uzun zamanlar gizli kalabilmektedir (Taner ve Gökler, 2004). Cinsel istismar yaşayan çocuklarda depresyon (Pelcovitz vd., 1994) ve önemli bir kısmında da intihar düşünceleri ve girişimleri (Livingston, 1987) ile düşük benlik saygısı sık görülmektedir (Taner ve Gökler, 2004). Yine yapılan diğer çalışmalar (Armağan, 2007; Bahar, Savaş ve Bahar, 2009; Navalta, Polcari, Webster, Boghossian ve Teicher, 2006) istismar edilen çocukların, çocukluk döneminde yaşadıkları istismara bağlı olarak birçok psikolojik, fiziksel ve sosyal sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Yazar ve Yarış (2011) birinci basamakta çocuk istismarı ve ihmali tanısının tek başına bir öykü ile konabildiğini ifade etmiş ve çocuğun yaşanan olay öncesi, olay anı ve olay sonrası sergilediği davranışlara ve beslenme zamanlarına odaklanması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunun yanında çocuk ile uygun ve sessiz bir ortamda yalnız görüşülmesi ve açık uçlu sorular sorulurken bu işlemin aynı zamanda videoya kaydedilmesi gerektiğini ifade ederek, çocuk ile yakın ilişki içinde olan diğer bireylerle de görüşülmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında gelişimsel ve travmatik sorun/krizler ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaların verilmesinde geçmişten günümüze doğru kronolojik bir sıra izlenmiştir.

2.2.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiyede psikolojik danışma alan yazını incelendiğinde lise öğrencilerinin yaşadığı gelişimsel ve travmatik sorunların betimlenmesine ilişkin birçok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır. Bu araştırmalar daha çok; zorbalık (Ayas ve Horzum, 2012; Dilekmen, Ada ve Alver, 2011; Ekşi, 2012; Pamuk ve Bavlı, 2013; Satan, 2011; Ünalmiş ve Şahin, 2012; Yaman ve Peker, 2012; Yavuzer, 2011; Yeşilyaprak ve Dursun Balanuye, 2012; Yöndem ve Totan, 2008), yalnızlık (Çağır ve Gürgan, 2010; Çivitçi, 2011; Erözkan, 2004a; Kapıkıran ve Yağcı, 2012; Kılınç ve Aydemir Sevim, 2005; Yıldırım, 2000), intihar (Siyez ve Uz-Baş, 2005; Suvarlı, 1995), akademik başarı (Bacanlı, Eşici ve Özünlü, 2013; Ergene, 2011; Kelecioğlu ve Bilge, 2009; Kıran, 2003; Taylı, 2008) sınav kaygısı (Avcı ve Nazlı, 2006; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Gençdoğan, 2006; Güler ve Çakır, 2013; Kaya, 2015; Totan ve Yavuz, 2009; Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan, 2008) depresyon (Erözkan, 2004b; Emiroğlu, Murat ve Bindak, 2011; Köksal ve Gençdoğan, 2007; Ören ve Gençdoğan, 2007; Sezer, 2010) kişiler arası ilişkiler (Bilgin, 2009; Erözkan, 2009; Hamarta, 2009; Siyez ve Aysan, 2007; Subaşı, 2010; Totan ve Yöndem, 2007) olarak sıralanabilir. Genel olarak ergenlerin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik krizler/sorunlar ile ilgili diğer çalışmalar ise şöyledir:

Sayıl (1992: 4-7) “Olağanüstü Koşullarda Krize Müdahalenin Yeri ve Önemi” adlı çalışmasında, travmatik yaşam deneyimleri ve bunların olumsuz etkisine değinerek, kriz ve krize müdahaleye ilişkin tarihsel gelişimi farklı kuramcıların görüşlerine dayanarak açıklamıştır.

Sözer (1992: 8) “Psikiyatride Kriz Kavramı ve Krize Müdahale” adlı çalışmasında, krizin patolojik bir durum olmadığını; ancak insan yaşamını zorlayıcı bir dönüm noktası olduğunu, dolayısıyla uygun müdahalelerde bulunulmadığında ruhsal sorunlar oluşturabileceği için krizin iyi bilinmesi gereken bir kavram olduğunu açıklamıştır.

Berksun, Oral, Ergin, Azizoğlu (1993) “Kriz Müdahale ve Yas: Olgü Sunusu” isimli çalışmalarında, yas reaksiyonunu 5 vaka üzerinden incelemiş, sonuç olarak da krize müdahalenin kayıp sonrası kriz durumlarında fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

A.Ü. Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Ekibi (1993) tarafından yapılan “Rehber Öğretmenleri Bilgilendirme Sempozyumu: Değerlendirme” adlı çalışma profesyonellerin yer aldığı iki aşamalı bir toplantı şeklinde oluşturulmuştur. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin yaklaşık yarısının, çalıştığı alanda kendisini yetersiz hissettiği ortaya çıkmış ve en acil çözüm olarak da kendilerine hizmetiçi eğitimin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Zoroğlu ve arkadaşlarının (2001: 69 – 78) yaptıkları ‘Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları’ adlı çalışmanın amacı ergenlerin çocukluk döneminde yaşadıkları ihmal ve istismar yaşantılarının; intihar girişimi, kendine fiziksel zarar verme davranışı ve dissosiyatif yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bunların sıklığını saptamaktır. Bu doğrultuda örnekleme alınan 839 lise öğrencisinin % 16.5’i ihmal, % 15.8’i duygusal istismar, %13.5’ fiziksel istismar ve % 10.7’si (ensest dâhil) cinsel istismar yaşadığını ifade etmiştir. Sonuç olarak örneklemin % 21.4’ü kendine fiziksel zarar verme davranışında, % 10.1’ i ise intihar girişiminde bulunmuştur. Çocukluk döneminde herhangi bir travma yaşayan ergenlerin yaşamayanlara oranla daha fazla dissosiyatif belirtiler gösterdiği, kendine zarar verme ve intihar girişiminde bulunduğu saptanmıştır.

Aksoy ve Aksoy (2003) “Okullarda Krize Müdahale Plânlaması” adlı çalışmalarında, okul idaresinin bir krize müdahale ekibi kurarak olası kriz durumlarına hazırlıklı olmaları gerektiğini aynı zamanda etkili bir krize müdahalenin yapılabilmesi için hazırlıkların yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde eşgüdümlü olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Haran (2004), “Ergenlerde Gelişimsel Kriz Üzerine Bir Klinik Örnek” adlı çalışmasında, gençlerin gelişimsel yaşam krizlerinin genellikle ana-baba ile yaşanan çatışmalar, okulda yaşanan başarısızlıklar, kendi cinsinden ve karşı cinsten yaşlılarıyla ilişkide çıkan sorunlardan oluştuğunu ifade etmiş, gelişimsel yaşam krizi yaşayan bir ergen ve ailesiyle yürütülen tedavi programını burada sunmuştur. Bu tedavi programı sonrası ergen ile ailesi arasındaki olumsuzluklar ortadan kaldırılmıştır.

Totan ve Yöndem (2007) ‘Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi’ isimli çalışmanın amacı, ergenlerde ebeveyn ve akran ilişkilerinin cinsiyete dayalı olarak zorbalık davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinden toplam 595 ergen (346 kız, 249 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda sözel zorbalığın, fiziksel veya sosyal zorbalığa göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda ise

ergenlerin ebeveynleri ile olan ilişkisi arttıkça zorba veya kurban statülerinde olma olasılıklarının düştüğü görülmüştür. Kızların akran ilişkilerindeki artışın erkeklere oranla zorba/kurban olma olasılığı artarken; erkeklerin ebeveynleri ile olan ilişkilerindeki artış kızlara oranla zorba olmama olasılığını arttırmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise ergenlerin akran ilişkilerindeki artışın zorba olma olasılığını arttırırken; kurban olma olasılıklarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahar, Savaş ve Bahar (2009: 51 – 65) ‘Çocuk istismarı ve ihmali: bir gözden geçirme’ adlı yaptıkları derleme çalışmasının amacını ‘son yıllarda ülkemizde sık rastlanan ihmal ve istismara olan farkındalığı arttırmak ve toplumun dikkatini bu yöne çekmek olarak’ ifade etmişlerdir. Sonuç olarak da çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesi için hekimlerden, hemşirelerden, psikolojik danışmanlardan ve sosyal hizmet uzmanlarından oluşan bir ekibin gerekliliği ve konu ile ilgili olan kurumlar arasında bir koordinasyonun olmasının gereği ve önemi vurgulanmıştır. Ayrıca kamuoyunun bu konu üzerinde daha fazla durarak ebeveynlerin ve çocukların bilgilendirilmesinin ülkemiz için bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

Canat, Uçan ve Yazan’ın (2009) “Kriz Yaşantısı Olarak Ergenlik Dönemi ve Ergenlik Döneminde Kriz Yaşantısı” adlı çalışmanın amacı son beş yılda (2004 - 2009) A.Ü. Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezine başvuran ergenlerin sorun alanlarının belirlenmesi, bir kriz yaşantısı olarak ergenlik dönemi ve ergenlik dönemine özgü kriz yaşantılarının değerlendirilmesidir. Araştırmanın yöntem kısmında Kriz Merkezi kayıtları incelenerek son beş yıl içindeki 1259 başvurudan, 15-21 yaş grubunda olan 264 kişi çalışma kapsamına alınmış olup, veriler hasta takip kartlarının taranması yoluyla elde edilmiştir. Sonuç olarak Kriz Merkezi’ne başvuran ergenler, toplam başvuruların % 20’sini oluşturmakta olup, bunun % 70,4’ü kız ve % 29,6’sı erkektir. Başvuruların % 17’si ergenlik dönemine ilişkin kriz yaşantısı olup bir önemli başvuru nedeni ise sınav kaygısı (% 30) olarak görülmektedir. Bu çalışma aynı zamanda rastlantısal ve stresli yaşam olaylarının gelişimsel yaşam olaylarından daha yüksek oranda başvuruya neden olduğuna işaret etmektedir. 264 başvurunun 59’u (% 22,3) intihar düşüncesi ve 264 başvurunun (% 8) intihar davranışıdır.

Şenses (2011) ‘Hırsızlık suçuna sürüklenmiş çocuk ve ergenlerin psikiyatrik tanı dağılımları ve psikometrik özellikleri’ adlı yaptığı çalışmada, aile ile suçluluk arasındaki ilişkiye değinmiş, özellikle aileyle ilgili iki temel etken olan “parçalanmış aile” ve “anne-baba-çocuk İlişkileri”ni vurgulamıştır. Burada parçalanmış aile olarak; ölüm, boşanma, ayrılık ya da terk etme gibi nedenlerden ötürü aile bütünlüğünün

bozulması veya anne babadan birinin ya da ikisinin yokluğu tanımlanmaktadır. Araştırmada her ne kadar parçalanmış ailenin tek başına suç nedeni olmadığı belirtilse de suçluluk ile parçalanmış aile arasında ilişki olduğu özellikle vurgulanmıştır. Benzer şekilde ailedeki toplam birey sayısı, ailenin parçalanmış olup olmaması, babanın iş durumu ve herhangi bir suç öyküsünün olup olmaması, bireyin herhangi bir istismara maruz kalmış olup olmaması, evden kaçması gibi faktörlerin de ergen suçluluğu ile yakından ilişkili olduğu bu çalışmada belirtilmiştir.

Özenin (2011) “Eğitim Kurumlarında Yönetmel ve Bireysel Krize Müdahalenin Planlanması ve Eğitimi” adlı çalışmasında, kriz kavramını okullar açısından ele almış, okul idaresinin kriz/sorun durumlarına hazırlıklı olması için bir krize müdahale ekibinin olması gerektiğinden yola çıkarak önerilerde bulunmuştur.

Şenses ve arkadaşlarının (2014: 223 – 232) ‘Hırsızlık suçuna sürüklenmiş erkek ergenlerin psikiyatrik tanı dağılımları ve nöropsikolojik özellikleri’ adlı yaptıkları çalışmanın örnekleme, hırsızlık suçuna karışan 12 – 18 yaşları arasındaki 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Ayrıca herhangi bir suça bulaşmayan, yaş ve zekâ açısından da aralarında anlamlı bir fark bulunmayan 30 erkekkatılımcı da kontrol grubu olarak örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında hırsızlık suçuna sürüklenen ergenlerin % 63’ünün en az bir psikiyatrik tanı aldığı görülmektedir. Tanı alanların % 56’sının Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), % 26’sının ise Depresif bozukluk tanısı aldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak hırsızlık suçuna sürüklenen ergenlerde psikiyatrik bozuklukların görüldüğü ve genellikle dürtüsellik ve yürütücü işlev alanlarında sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

2.2.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Noppe ve Noppe (1997) ergenlik döneminde (erken ergenliğin öncesi, ortası ve sonrası) ölümün anlamını araştırdıkları çalışmalarında, ergenlik döneminde yaşanan bazı psikolojik sorunların özellikle de intiharların çocukluk döneminde yaşanan ayrılıklardan (ebeveynlerin ölümü, boşanması vs.) kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Yas yaşayan kişilerin, özellikle de yakın zamanda yas yaşamış olanların fiziksel sağlık sorunları yaşama ihtimallerinin de daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde yaşlı bireylerin, yas yaşamayan bireylere göre engellilik, ilaç kullanımı ve hastaneye yatırılma oranlarının daha yüksek olduğu yine bu çalışmada vurgulanmaktadır.

Jaksec ve arkadaşlarının (2000: 9 – 23) okullarda yaptıkları araştırmada sınıf içi krize müdahale servisleri, öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Kırk beş okuldan toplam 926 öğretmenden anket yolu ile toplanan verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin % 47'si kendi sınıflarında en az iki kriz durumuna tanıklık ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin sınıf arkadaşının intihar etmesi veya öldürülmesi, arkadaşının kazara ölümü veya sakatlanması, çok kötü bir haber alma şeklinde yaşanan travmatik olaylar genelde öğretmenlerin tanıklık ettiği olaylardır. Öğretmenlerin % 7'si öğrencilerinin, intihar eden bir arkadaşından ciddi bir şekilde etkilendiğini; % 5' ise sınıfta bir cinayetten etkilenen öğrencilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 39'u kendi sınıfındaki öğrencilerin arkadaşlarından ve kendisi için önemli olan birinin kazara sakat kalmasına ya da ölmesine tanık olduğunu ifade ederken; % 77'si ise kendi sınıfında, 'herhangi bir travmatik olay'dan etkilenen öğrencileri olduğunu ifade etmiştir.

Yule ve arkadaşları (2000: 503 – 511) 'Ergenlikte Yaşanan Bir Felaketin Uzun Süreli Psikolojik Etkileri: Travma sonrası stres bozukluğunun oluşumu ve seyri' başlıklı çalışmalarında, daha önceki çalışmaların travmatik bir yaşam deneyimine maruz kalmış olan çocukların ve ergenlerin yüksek düzeyde post travmatik stres yaşayabileceğini ifade etmişler ve bir gemi kazasında 'beş ve sekiz yıl öncesinde ergen olarak hayatta kalmış olan bir grup genç yetişkinin' uzun süreli takibini sağlayan ilk çalışmaya imza atmışlardır. Standardize edilmiş tanısal görüşmeler yoluyla veriler toplanmış hayatta kalanlar bir toplum kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Kazada hayatta kalan 217 kişi ve 87 kişilik genç yetişkin kontrol grubu ile görüşülmüştür. Kontrol grubu ile kıyaslandığında, hayatta kalanların takip dönemlerinin bazı kısımlarında 111 kişide (%51.7) travma sonrası stres bozukluğu görülmüştür. Travma sonrası stres bozukluğu yaşayan bireylerin yaklaşık üçte biri başlangıçtan bir yıl sonra iyileşme göstermiştir,

diğer üçte birlik grubun takip sürecinde (kazadan 5 ve 8 yıl kaza sonrası) halen bozukluk yaşamakta oldukları saptanmıştır.

Molnar, Berkman ve Buka (2001: 965 – 977) Amerikadaki intihar davranışlarıyla ilişkili olduğunu düşündükleri psikopatoloji, çocukluk dönemi cinsel istismar ve zorlukların, intihar davranışı için bir etken olup olmadığını araştırmışlardır. Veriler, Ulusal Eş zamanlı hastalık taramasından (Amerika'daki psikiyatrik bozuklukların yaygınlık, risk faktörleri ve sosyal sonuçlarını temsil eden ulusal bir çalışmadan) alınan toplam 5877 kişiden elde edilmiştir. Çalışmada (diğer güçlükler kontrol edilerek) cinsel istismar yaşamış kadınların, istismara uğramamış kadınlara oranla 2 – 4 kat daha fazla intihar girişimi olasılığı olduğu; cinsel istismar yaşamış erkeklerin, yaşamamış olanlara oranla 4 – 11 kat daha fazla intihar girişimi olasılığı olduğu ifade edilmektedir. Sonuç olarak araştırmada Amerika'da, psikopatoloji kaynaklı çocuk cinsel istismarı ile intihar davranışı arasında güçlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Psikopatoloji ve diğer zorlukların ötesinde, çocuk cinsel istismarına atfedilebilecek ciddi bir intihar riski olduğu; klinik açıdan bakıldığında ise istismar mağdurlarının, intihar davranışı için yüksek bir risk grubu oluşturduğu belirlenmiştir.

Ballard ve arkadaşları (2004: 1 – 11)'nin yaptıkları 'Ortaokul çocuklarında okul saldırganlığı ve saldırganlık eğilimi' adlı çalışmada, örnekleme aldıkları 100 ergenin saldırganlık eğilimleri ile okul idaresindeki saldırganlık kayıtları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yüz ergenin 58'inin okul idaresinde saldırganlık kaydı bulunmakla birlikte bu ergenlerin büyük bir kısmının aynı zamanda suça bulaşan kişiler oldukları da saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ailenin ekonomik geliri ile ergenin yaşının, saldırganlık ile çok düşük bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir.

La Greca ve Harrison'un (2005: 49 – 61) yaptıkları 'Ergenlerin Akran İlişkileri, Arkadaşlık ve Romantik İlişkileri, Sosyal Kaygı ve Depresyonu Tahmin Edebilir mi?' adlı çalışmanın amacı depresyon ve sosyal kaygı semptomlarının belirtileri olarak, genel akran ilişkileri (akran grubuna dâhil olma, akran mağduriyeti) ile en iyi arkadaşlık ve romantik ilişkilerin kalitesini içeren, ergenlerin kişilerarası işlevselliklerini incelemektir. 421 kişiden oluşan (% 57'si kız, 14-19 yaş arası) etnik olarak farklı bir ergen grubu; akran grubuna dâhil olma, akran mağduriyeti ve en iyi arkadaşlık ile romantik ilişkilerin kalitesi ölçümlerini tamamlamışlardır. Bir akran grubuna dâhil olma (yüksek ve düşük statü), iyi arkadaşlıkta pozitif kalite ve flört ilişkisinin varlığı ergenleri sosyal kaygıdan korurken, iyi arkadaşlıktaki ilişkiyel mağdur etme ve negatif etkileşimler yüksek sosyal kaygıya sebep olmuştur. Bunun aksine, yüksek statüdeki bir akran grubuna dâhil olmak

depresif duygulanıma karşı biraz koruma sağlarken, ilişkisel mağdur etme iyi arkadaşlık ile romantik ilişkilerin negatif kaliteleri depresif semptomların göstergesi olmuştur. Son olarak araştırmada, ergenlerin sosyal ilişkilerinin çoklu yönlerinin içsel stres duygularına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir.

Suomalainen ve arkadaşları (2011: 490 – 497) Silahlı bir saldırıya maruz kalan ergenlerin 4 ay sonraki psikolojik sonuçlarını araştırmak için yaptıkları kontrollü bir izleme çalışmasında, silahlı baskının ergenler arasındaki uzun süreli etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bunun için '2007 yılının Kasım ayında Finlandiya'da Jokela lisesindeki bir öğrencinin önce sekiz kişiyi daha sonra da kendisini vurduğu' okulu örneklem olarak almışlardır. Araştırmanın bulgularına göre okuldaki kız öğrencilerin yarısının, erkek öğrencilerin de üçte birinin travma sonrası stres yaşadığı görülmüştür. Yüksek seviyede travma sonrası stres yaşayan kızların % 27'sinde, erkeklerin de % 7'sinde travma sonrası stres bozukluğu olduğu gözlenmiştir. Travmatik bir olaya aşırı derecede veya şiddetli bir şekilde maruz kalma ve kadın olma'nın risk faktörünü arttırdığı bulunmuştur. Kadınların % 42'si ve erkeklerin % 16'sının psikiyatrik bir rahatsızlığı olduğu; algılanan aile ve arkadaş desteğinin koruyucu bir işlevi olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak gözlenen risk ve koruyucu faktörlerin önceki çalışmalarla benzerlik taşıdığı, ergenlikte travma ile ilişkili faktörlerin belirlenmesinin izleme çalışmaları için gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Kaplan ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan 'Ergenin fiziksel istismarı: Ergenlerde psikiyatrik bozukluk için risk faktörü' başlıklı çalışmanın amacı; bilinen diğer risk faktörleri kontrol edildikten sonra fiziksel istismarın ergen psikopatolojisine ek, bir risk faktörü oluşturup oluşturmadığını test etmektir. Araştırmacılar, New York Eyaleti Sosyal Hizmetler Biriminde fiziksel istismar gördüğü belgelenmiş olan 12-18 yaş arası 99 ergeni araştırmaya dâhil etmişlerdir. Ergenler; yaş, cinsiyet, ırk ve sosyo-ekonomik düzey açısından 99 istismar görmemiş ergenle eşleştirilmiştir. Psikopatoloji için seçilen risk faktörlerin tanısal görüşmeleri ve ölçümleri ergenlere ve ailelerine uygulanmıştır. Ardından çoklu lojistik regresyon modeline geçilerek, ergen psikopatolojisine fiziksel istismar tarafından eklenen riskin katkı sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Sonuç olarak Fiziksel istismarın; major depresyon, distimi, davranış bozukluğu, madde kullanımı ve sigara kullanımının yaşam boyu tanıları dikkate alındığında diğer risk faktörlerine belirgin bir katkı sağladığı bulunmuştur. Fiziksel istismarın ayrıca, ergen tek kutuplu depresif bozuklukları, yıkıcı davranış bozukluklar ve sigara kullanımı ve diğer psikiyatrik bozukluklar için çok ciddi bir risk faktörü olduğu araştırma sonucunda saptanmıştır.

BÖLÜM III

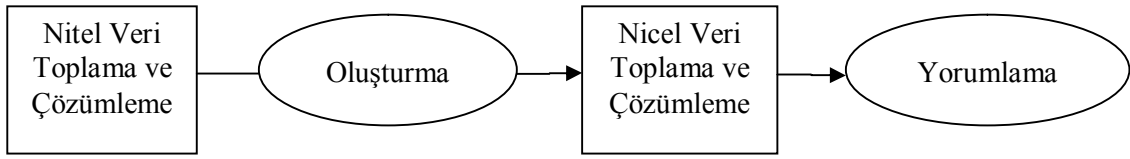
YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma karma yöntem desenlerinden olan *keşfedici sıralı desen*'e göre tasarlanmış daha geniş bir projenin (Tübitak 1001 SOBAG destekli 114K170 Numaralı projenin) ilk boyutunu oluşturmaktadır.

Karma araştırma, çalışma veya çalışmalar dizisindeki aynı temel olgulara ilişkin nitel ve nicel veriler toplamayı, analiz etmeyi ve yorumlamayı içerir (Leech and Onwuegbuzie, 2007). *Keşfedici sıralı desen* öncelikle nitel verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine yer verilen, keşfedilen sonuçlar üzerinden ikinci bir aşama olan nicel aşamanın uygulanmaya başlandığı, *sıralı bir zamanlamanın* kullanılmasına dayanan, bir karma yöntem desendir. Özellikle keşfedici desen nitel sonuçların daha geniş bir örnekleme ya da evrene genellenip genellenemeyeceğini görmek amacıyla ve nicel araştırma için gerekli veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla kullanılabilir (Creswell ve Clark, 2014: 95). Bu nedenle araştırmaya nitel bölümle başlanır ve nicel veriler nitel araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar üzerine inşa edilir (Creswell ve Clark, 2014: 79). Bu çalışmada da öncelikle öğrenci, öğretmen ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcıların, ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin rehberlik servisi tarafından çözülmesi gereken gelişimsel ve travmatik sorunlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler gelişimsel ve travmatik sorunlara ilişkin alan yazın çerçevesinde analiz edilerek sınıflandırılmış ve kategoriler belirlenmiştir. İkinci aşamada bu kategoriler altında sınıflandırılan sorunların ne kadar yaygın bir şekilde yaşandığını belirlemek amacıyla bir anket formu hazırlanmış ve bu anket kullanılarak gelişimsel ya da travmatik sorun kategorilerinin yaygınlığını tespit etmek amacıyla nicel bir tarama çalışması yapılmıştır.



Şekil 1.Keşfedici Desenin Prototipi (Creswell ve Clark, 2014: 77)

Araştırmanın ilk aşamasında lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişim sorunlarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin çizgilerle belirlenmediği ve birden fazla kanıt ya da veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir.

Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir veya birden fazla durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Diğer bir ifadeyle, bir durumla ilişkili olan faktörler (birey, mekân, süreç, olay) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 77).

Araştırmada bir *durum çalışması* deseni olan *bütüncül çoklu durum deseni* kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum desenlerinde, bir bütün olarak algılanabilecek birden çok durum söz konusudur. Her durum kendi içinde bütüncül bir şekilde ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 291). Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların neler olduğunu saptamaya yönelik yapılan bu çalışmada veriler öğretmen, öğrenci ve velilerden alınmıştır. Yaşanılan sorunların neler olduğuna ve katılımcılar arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bir karşılaştırma yapılmıştır. Burada önemli olan nokta, tıpkı deneysel çalışmalarda olduğu gibi, her katılımcı türünde de aynı şeylerin inceleniyor olması ve aynı boyutlar hakkında verilerin toplanıyor olmasıdır. Bu tür desenlerde araştırmacının, tek bir problem durumundan yola çıkarak alana veya okullara standart görüşme ve gözlem formları gibi standart bir araçla gitmesi ve her üç durumda da karşılaştırılabilir veriyi toplaması önemlidir. Aksi takdirde durumlar arasında karşılaştırma yapmak mümkün olmayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 292).

Araştırmanın nicel kısmında tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli çok fazla elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bilgi sahibi olmak için evrenin tamamı veya evrenden alınacak bir grup örnek

veya örneklem üstünde yapılan tarama düzenlemeleridir. Tarama modeli geçmişte veya şu anda var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaç edinen araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu olan birey veya nesne bulunduğu koşullar içerisinde var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir şekilde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2014: 77 – 80).

Fraenkel ve Wallen (2006) tarama araştırmalarını; herhangi bir konu veya olayla ilgili, katılımcıların tutum, ilgi, yetenek veya görüşlerinin incelendiği, diğer araştırmalarla kıyaslandığında çoğunlukla daha büyük örneklem üzerinde yapılan çalışmalar olarak tanımlamakta ve bu tür araştırmaların üç özelliği olduğunu vurgulamaktadırlar (Büyüköztürk ve ark., 2014: 177):

1. Bir konu ile ilgili, geniş bir topluluğun görüşlerinin veya inanç, bilgi, tutum, kaygı gibi özelliklerinin belirlenmesi için o topluluğu temsil eden bireylerden oluşan bir örneklem seçilir.
2. Verilerin toplanma süreci, verilerin alınacağı bireylere yöneltilen sorulardan alınan cevaplara bağlıdır.
3. Veriler, özelliği belirlenecek olan topluluğun tamamından (evren) değil bir parçasından (örneklem) alınır.

Bu araştırmada da (bu maddeler doğrultusunda) lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların neler olduğunun belirlenmesi için veriler; öğretmen, veli ve öğrencilerin tamamından değil onları temsil eden bir ‘parça’dan anket yoluyla toplanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu (Nitel)

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. En sık kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan bu örnekleme yönteminde, araştırmacı çok çeşitli özelliklere sahip farklı birimleri örnekleme dâhil ederek heterojen bir örneklem grubu oluşturmaya çalışır (Akturan, 2013: 199).

Keşfedici sıralı desen’de öncelikli hedef ilk aşamada birkaç (yeterli sayıda) katılımcıyla ulaşılan nitel bulguların, bir sonraki aşamada daha geniş bir örnekleme genellenmesidir. İki aşamalı keşfedici sıralı desenin amacı, ilk (nitel) aşamadan elde edilen verilerin bir sonraki aşama olan nicel aşamanın geliştirilmesine ve veri sağlamasına katkıda bulunmaktır (Creswell ve Clark, 2014: 94). Bu doğrultuda araştırmanın nitel bölümüne katılmış olan öğrenci, veli ve öğretmenlerin belirlenmesinde

maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla lise dönemindeki ergenlerin farklı gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını belirleyebilmek amacıyla farklı sınıf düzeyi, cinsiyet gibi değişkenler göz önüne alınmıştır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde ise maksimum çeşitlilik kriterinin yanı sıra örneklemede *doyum noktası* dikkate alınmıştır. Buna göre elde edilen verilerden hareketle görüşlerin tekrar etmeye başladığı aşamada katılımcı sayısının belirli bir doyuma ulaştığına karar verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 115). Bu ölçütler doğrultusunda toplam 64 kişiden veri toplanmıştır. Bu katılımcıların 29'u öğrenci, 15'i sınıf rehber öğretmeni ve 20'si de öğrenci velisinden oluşmaktadır.

3.2.2. Araştırmanın Nicel Kısmı İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel bölümüne katılacak öğrenci, veli ve öğretmenlerin belirlenmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Malatya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan liseler Anadolu ve Meslek Lisesi olmak üzere iki tabakaya bölünmüştür. Belirlenen her tabakada yer alan liselerden seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle yaklaşık %30'unun seçilmesiyle ilk aşama tamamlanmıştır. İkinci aşamada bu okullardaki öğrenci, öğrenci velileri ve öğretmenlerin tümüne ulaşılmıştır. Bu doğrultuda; toplam 414 öğrenci, 94 öğretmen ve 97 veliye ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma nitel ve nicel olmak üzere iki adımda yürütülmüştür. İlk adımın amacı ikinci adımı keşfetmek ve bunun da bir ölçme aracı ile yapılmasını sağlamaktır. Asıl amaç ikinci adımda gerçekleştirilmiş olan 'sorun alanlarının yaygınlığını' saptamaktır. Bu nedenle araştırmanın ilk aşaması 'ölçme aracı' geliştirildikten sonra amacını tamamlamış ve yerini ikinci aşama olan nicel aşamaya bırakmıştır.

3.3.1. Araştırmanın Nitel Kısmı İçin Veri Toplama Araçları

Veriler; gerekli izinler ve onaylar alındıktan sonra öğrenci, öğretmen ve veliler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme protokolleri ile toplanmıştır. Bu görüşmelerde her katılımcı grubu için ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin yaşadığı sorunlara ilişkin, genel ve sonda niteliğinde sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerden birinin deşifresi, örnek olarak Ek – 14'e konulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunlarına ilişkin görüşleri elde etmek amacıyla öğrenci, öğretmen ve velilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcıların, ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin rehberlik servisi tarafından çözülmesi gereken gelişimsel ve travmatik

sorunların ne olduğuna ilişkin görüşleri ayrıntılı bir şekilde alınmış; öğrenci, öğretmen ve veliler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme protokolleri oluşturulmuştur. Bu görüşmelerde her katılımcı grubu için sorulan örnek sorulara aşağıda yer verilmiştir. (Görüşme formlarının orijinalleri için Ek – 1, 2, 3'e bkz).

Örnek öğrenci görüşme sorusu: Şu sıralar yoğun olarak yaşadığınız sorun ya da sorunlar nelerdir?

Örnek veli görüşme sorusu: Şu sıralar çocuğunuzun yoğun olarak yaşadığı sorun ya da sorunlar nelerdir?

Örnek öğretmen görüşme sorusu: Şu sıralar öğrencilerinizin yoğun olarak yaşadığı sorun ya da sorunlar nelerdir?

Görüşmeler katılımcıların onayı doğrultusunda yüksek kalitede ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş ya da görüşmeci tarafından not edilmiştir. Ardından görüşme kayıtları bilgisayar ortamında deşifre edilerek veriler Nvivo10 nitel veri analizi yazılım programına yüklenmiştir.

Deşifre edilen bu görüşler gelişimsel ve travmatik sorunlara ilişkin alan yazın çerçevesinde analiz edilerek sınıflandırılmış ve kategoriler belirlenmiştir. İkinci aşamada bu kategoriler altında sınıflandırılan sorunların ne kadar yaygın bir şekilde yaşandığını belirlemek amacıyla bir ihtiyaç analizi anket formu hazırlanmış, bu ihtiyaç analizi anket formu araştırmanın nicel bölümünde kullanılmıştır. Bu formun amacı öğrenci, öğretmen ve velilerin, nitel bölümde kategoriler halinde belirlenen gelişimsel ve travmatik sorun alanlarına ilişkin ihtiyaç düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla belirlenen sorun alanları maddeler halinde listelenmiş, katılımcılardan her bir sorunun giderilmesi için bir uzmanın yardımına ne düzeyde ihtiyaç duyduklarını 0 (Hiç ihtiyaç duymuyorum) ve 4 (Çok ihtiyaç duyuyorum) aralığında derecelendirmeleri istenmiştir.

3.3.2. Araştırmanın Nicel Kısmı İçin Veri Toplama Araçları

Öğretmen, öğrenci ve velilerin (nitel bölümde) ifade ettikleri sorun alanlarının neler olduğu ve bu sorunların sıklığının saptanması için ihtiyaç analizi sonrası 'gelişimsel' ve 'travmatik' olmak üzere iki ayrı anket oluşturulmuştur. Bu iki anket öğretmenlere, velilere ve öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır. Gelişimsel sorunlar anketi 14 alt boyuttan meydana gelen toplam 61 maddeden oluşurken; travmatik sorunlar anketi 11 alt boyutu olan toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular nitel görüşmeler sonrası alınan doğrudan alıntılarının analizi ile katılımcıların ifade ettikleri her bir temanın yoğunluğuna göre bazı boyutlara çok sayıda madde alınırken bazı boyutlara da tek bir

madde alınarak oluşturulmuştur. Maddelerin her bir kategoriye uygunluğu ayrıca uzman görüşü alınarak da teyit edilmiştir. Burada nitel analizde yapıldığı gibi her bir maddenin ait olduğu boyuta uygun olup olmadığı, üç psikolojik danışma ve rehberlik ana bilim dalı öğretim üyesi ve bir eğitim programları ve öğretimi ana bilim dalı öğretim üyesi olmak üzere dört uzmanın incelemesi sonucu oluşturulmuştur. Her iki anket de 0 (Böyle bir sorunu(m) yok) ve 4 (Bu sorunu her zaman yaşıyor(um)) şeklinde puanlanan 5'li likert tipi anketlerdir. (Gelişimsel ve travmatik sorunlar anketi öğrenci, öğretmen ve veli formları için Ek – 4, 5, 6, 7, 8, 9'a bkz).

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Araştırmanın Nitel Kısmı İçin Verilerin Analizi

İhtiyaç analizi çalışmasının nitel aşamasında yapılan görüşmeler sonucunda ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin rehberlik servisi tarafından çözülmesi gereken gelişimsel ve travmatik sorunlarına ilişkin görüşleri ile ilgili elde edilecek veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla, veli, öğrenci ve öğretmenlerin, lise çağındaki ergenlerin gelişimsel ve travmatik sorunlarına ilişkin görüşleri, ilgili kuramsal çerçeveye uygun olarak kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak, bir araya getirilerek, sistematik bir biçimde düzenlenerek sınıflandırılmıştır. Birinci ve ikinci düzey temalar belirlenmiştir. Elde edilen kod listesi ve kodlama içeriğinin dökümü alınarak bağımsız denetleyicilerin (üç alan uzmanı) uzman incelemesine tabi tutulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda tema isimleri ve kodlamalarda önerilen düzeltmeler yapılmıştır. Çoklu vakalar seçildiği için, vakaların karşılıklı ve bütüncül incelendiği tematik bir analizin yanında elde edilen sınıflamaların inandırıcılığını arttırmak amacıyla katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır (Creswell, 2007).

3.4.2. Araştırmanın Nicel Kısmı İçin Verilerin Analizi

Araştırmanın betimsel tarama desenine uygun tasarlanan nicel bölümünde ise nitel bölümde yapılan sınıflandırmalardan hareketle hazırlanan anket formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler lise dönemindeki ergenlerin gelişimsel ve travmatik sorun kategorilerinin yaygınlığını tespit etmek amacıyla ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılarak analize tabi tutulmuştur. Bazı boyutlarda çok sayıda madde (örneğin, anne-baba ile ilgili sorunlar 9 madde) bazı boyutlarda ise tek bir madde olduğu için (örneğin intihar) madde ortalamaları alınarak boyut puanları hesaplanmıştır.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmanın ölçütlerinden biri, sonuçların inandırıcılığıdır. Bu yüzden ‘Geçerlik’ ve ‘Güvenirlik’ araştırmalarda en sık kullanılan iki önemli kriterdir. Özellikle de nicel araştırmaların bilimsel değer taşıması noktasında belirleyici temel öğeler olarak bilinen bu kavramlardan geçerlik, araştırma sonucunun doğruluğunu konu edinirken; güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255).

3.5.1. Araştırmanın Nitel Kısımının Geçerlik ve Güvenirliği

3.5.1.1. Araştırmanın Nitel Kısımının Geçerliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun mümkün olduğu kadar objektif bir biçimde gözlenmesi anlamına gelmektedir. Araştırmacının, elde ettiği verileri ayrıntılı bir biçimde rapor etmesi, sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, geçerliğin önemli bir ölçütüdür. Örneğin, betimsel analizin yer aldığı bir çalışmada araştırmacının, katılımcılardan aldığı ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde vermesi ve sonuçları bu alıntılar ile ilişkilendirmesi geçerlik için önemli bir adımdır. Geçerlik, ‘iç geçerlik’ ve ‘dış geçerlik’ olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu kavramlar daha çok nicel araştırmalarda kullanıldığı için, nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine ‘inandırıcılık’ ve dış geçerlik yerine ise ‘aktarılabirlik’ ifadesi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 255 – 257).

Inandırıcılık

Araştırmacının ulaştığı bulguların gerçekliğine, eldeki verilere nesnel bir şekilde ulaşıldığına, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, sonuçların nesnel bir şekilde ortaya konulduğuna ilişkin kanıtlar sunması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacıların inandırıcılığın artması için bazı stratejiler uygulaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 265). Dolayısıyla bu çalışmada inandırıcılığın (iç geçerlik) başarılabilmesi için verilerin toplandığı zaman diliminde katılımcılar, olabildiğince gözlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlara ilişkin her üç katılımcı türünden toplanan verilere eleştirel bir gözle bakılmaya çalışılmış verilerin yeterli olmadığı düşünüldüğünde tekrar alana çıkılarak ‘*derinlik odaklı veri toplama*’ stratejisi uygulanmıştır. Bunun dışında ‘*çeşitleme (triangulation)*’nin olmadığı bir araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik açısından zayıf kaldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 267) bilindiğinden, araştırılan konuya ilişkin farklı bakış açılarının (öğrenci – veli –

öğretmen), farklı algıların ve farklı deneyimlerin, törpülenmeden ortaya konması ve farklılıkların olabildiğince tüm zenginliğiyle ortaya konmasına gayret edilmiş, *inandırıcılığın* artmasına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Araştırma konusunu iyi bilen ve aynı zamanda nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bireylerin yapılan çalışmayı takip etmesi, incelemesi, eleştirel gözle bakması ve araştırmacıya geri bildirimde bulunması araştırmanın niteliğine katkıda bulunduğu gibi araştırmanın inandırıcılığının artması için de ayrıca önemli bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 268). Bu nedenle nitel araştırma ile psikolojik danışma ve rehberlik alanında yetkin üç uzman, araştırmacı ile birlikte değerlendirme toplantıları yapmıştır. Bu toplantılarda araştırmacı tüm süreci (verilerin toplanması, ulaşılan sonuçlar, sorun alanlarının belirlenmesinde kendi düşüncelerini paylaşması vs.) sözlü ve yazılı bir şekilde uzmanlara ifade etmiş ve uzmanlar da ifade edilen süreçlerin uygunluğuna ilişkin geri bildirimlerde bulunmuştur. Böylelikle inandırıcılık konusundaki bir diğer önemli strateji olan '*uzman incelemesi*'nden de yararlanılmıştır.

Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)

Nitel araştırmalarda '*genelleme*' yerine '*aktarılabirlik*' ifadesinin kullanılması, araştırma sonucunun doğrudan benzer ortamlara genellenememesidir. Bununla birlikte '*aktarılabirlik*' sonuçların böyle ortamlara uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması ve test edilebilecek denenceler oluşturulması anlamına gelmektedir. Aktarılabirliğin artırılması '*ayrıntılı betimleme*' ve '*amaçlı örnekleme*' ile mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 270). Bu amaçla, elde edilen veriler mümkün olduğunca betimlenmeye çalışılmış, ortaya çıkan kavram ve temalar doğrultusunda katılımcıların ifadelerine sadık kalınarak '*doğrudan alıntılar*'a yer verilmiştir. Bununla birlikte nitel araştırmalarda genele ait bilgilerin yanında özele ait bilgilere ulaşmak da önemli olduğundan araştırmaya katılan veri kaynaklarının (öğrenci – öğretmen – veli; sınıf düzeyi; cinsiyet) bu farklılığı ortaya koyacak bir şekilde seçilmesine dikkat edilerek '*amaçlı örnekleme*' yöntemi seçilmiştir.

3.5.1.2. Araştırmanın Nitel Kısımının Güvenirliği

Güvenirlik konusu, araştırma sonucunun inandırıcılığı açısından önemli olmakla birlikte nitel çalışmalar için farklı bir anlam da ifade etmektedir. Şöyle ki, insan davranışı sürekli değişen ve karmaşık özelliklere sahiptir. Bu yüzden hiçbir zaman durağan bir nitelik taşımayan insan davranışlarında ve dolayısıyla sosyal bilimlerde 'kullanılan yöntem ne olursa olsun' yapılan bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir. Bu

nedenle nitel araştırmalarda, yapılan çalışmaların benzer gruplara uygulanması ile aynı sonuçlara ulaşılamayabileceği kabul edilir (Dış güvenirlik). Ayrıca nitel yaklaşımda her araştırmacının algı ve yorumlamalarının farklı olabileceği, aynı verilerin farklı iki araştırmacı tarafından farklı yorumlanabilmesi de olağan kabul edilir (İ güvenirlik). İşte tüm bu nedenlerden ötürü güvenirlik konusu nitel araştırmalarda farklı bir anlam ifade etmektedir. Bir araştırmanın i güvenirlik ile dış güvenirliğin artmasını sağlamak için alınması gereken bazı önlemler vardır (Yıldırım ve şimşek, 2011: 259 – 260).

İ Güvenirlik

Nitel bir araştırmanın *i güvenirliğini* arttırmak için alınması gereken önlemlerden *biri* toplanan verilerin doğrudan, araştırmacının herhangi bir yorumu olmadan, betimsel bir biçimde sunmaktır. *İkincisi*, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesidir. Bu sayede araştırmacılar; verilerin toplanmasında, analizlerin yapılmasında, sonuçlara ulaşılmasında ‘uzlaşma noktaları’ oluşturmuş olacak ve bu da araştırmanın başkaları tarafından kabul edilme olasılığını arttıracaktır. *ncs* toplanmış olan verilerin sonuçlarının, bir başka araştırmacının onayından geçmesidir. Böylece araştırmacı, sonuçları ‘kendi düşüncelerine’ değil elde ettiği verilere dayandırdığını gösterebilir. *Son olarak* nceden oluşturulan ve detaylı bir biçimde tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılan bir veri analizi de *i güvenirliği* arttırmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2011: 262 – 263). Yapılan bu çalışmada *dailk olarak* görüşme, gözlem ve dökümanlar yolu ile elde edilen veriler ‘doğrudan alıntılar’ yoluyla verilmiştir. *İkincil olarak* verilerin toplanması iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, veri toplama süreci ile veri analizi süresince; olası kod, kategori ve temalar üzerinde fikir alışverişinde bulunulmuş, ortak temalar oluşturulmuştur. *ncl olarak* elde edilen sonuçlar, nitel araştırma alanında uzman bir ğretim yesi tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak tekrar ‘uzman onayı’ndan geçmiştir. *Son olarak* veriler, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından üç uzman ğretim yesi tarafından literatür işığında belirlenen kavramsal çerçeveye uygun bir şekilde analiz edilmiştir.

Dış Güvenirlik

Nitel bir araştırmanın *dış güvenirliğini* arttırmak için alınması gereken önlemlerden *biri* araştırma için veri kaynağı olan kişilerin net bir şekilde tanımlanmasıdır. *İkincisi* araştırma sürecinin geçtiği sosyal ortamların açık bir şekilde belirlenmesidir. Çünkü aynı bireyler farklı sosyal ortamlarda, aynı verileri temsil etmeyecektir. Bu yüzden verilerin toplandığı sosyal ortamların net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir.

Üçüncüsü elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçevenin tanımlanması ve *son olarak* da veri toplama ve analiz ile ilgili açıklamaların ayrıntılı bir biçimde yapılması '*dış güvenirlilik*' açısından ciddi önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 261).

Bu çalışmada da *ilk olarak* verilerin kimlerden toplanacağı önceden belirlenmiş, veri toplanacak katılımcılar olarak veli, öğretmen ve öğrenciler seçilmiştir. *İkincil olarak* çeşitliliğin sağlanması ve sorun alanlarının net bir şekilde ortaya konması için verilerin toplanacağı okullar tercih edilerek verilerin toplanacağı sosyal ortamlar önceden belirlenmiştir. *Üçüncül olarak* katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda 'lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorun/krizlerin' literatür ile uygunluk gösterdiği görülmüş ve bu doğrultuda analiz edilmiştir. Son olarak görüşme ve gözlemlerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, dökümanların nasıl analiz edildiği gibi konulara ilişkin ayrıntılı bilgi 'nitel veri toplama teknikleri' ile 'nitel veri analizi' kısmında verilmiştir.

3.5.2. Araştırmanın Nicel Kısmının Geçerlik ve Güvenirliği

3.5.2.1. Araştırmanın Nicel Kısmının Geçerliği

Geçerlik; bir ölçme aracının, bireyin ölçülmek istenen özelliğinin başka özellikler ile karıştırılmadan ne derece doğru ölçüldüğüyle ilgilidir. Başka bir deyişle bir ölçme aracı ölçmeyi amaçladığı şeyi başka özellikler ile karıştırmadan ölçebiliyorsa o ölçme aracı geçerlidir. Geçerliğin; kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliği gibi türleri vardır (Büyüköztürk ve ark., 2014: 116 – 117; Can, 2014: 365). Yapılan bu çalışmada da kullanılan ölçme aracında '*kapsam geçerliği*' ve '*görünüş geçerliği*' sağlanmaya çalışılmıştır. *Kapsam geçerliği* ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçülmek istenen, belirlenmiş davranışların tümünün ne düzeyde temsil edilebildiğini ifade etmektedir. Bu nedenle ölçme aracındaki maddelerin sayısı ve kalitesi kapsam geçerliği ile ilişkilidir. Bu yaklaşım, ölçülmek istenen konular ile ilgili davranışlar kümesinin net bir şekilde ortaya konmasını ve sonrasında bu davranışları test edecek maddelerin oluşturulmasını gerektirir (Büyüköztürk ve ark., 2014: 117). Yapılan bu çalışmada da 'lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar'ın belirlenmesi için öncelikle araştırmanın birinci aşamasında (nitel) elde edilen temalar ve katılımcı ifadeleri doğrultusunda bir anket oluşturulmuştur. Maddeler yazılırken nitel analizler sonucunda elde edilen bütün temalar temsil edilmeye çalışılmıştır. *Görünüş geçerliği* ise bir ölçme aracının adı, açıklamaları ve içindeki maddeler ile ölçmeyi

amaçladığı şeyi ölçüyor görünmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir fizik testinin ön sayfasında fizik testi yazması ve içindekilerin de fizik sorularından oluşması, cevaplama yönergelerinin de ölçülmek istenen fizik konuları ile ilgili olarak testin amacı ve kapsamı hakkında bilgiler içermesi *görünüş geçerliliğini* göstermektedir (Büyüköztürk ve ark., 2014: 119). Bu çalışmada da gelişimsel ve travmatik sorun alanlarının belirlenmesi için kullanılan ölçme aracının geliştirilmesinde de testin amacı ve kapsamı hakkında bilgiler verilmiş ve alt boyutlar anketlerin ismine göre oluşturularak *görünüş geçerliği* sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2.2. Araştırmanın Nicel Kısımının Güvenirliği

Ölçmede en sık kullanılan kavramlardan biri geçerlik, öteki ise güvenirlidir. Geçerlik daha çok ölçülen *konu* ile ilgiliyken; güvenirlilik ölçümdeki *hatalar* ile ilgilidir. *Güvenirlilik*, arka arkaya yapılan ölçümler arasındaki kararlılık veya tutarlılık olarak tanımlanmaktadır. Daha genel bir tanım yapmak gerekirse *güvenirlilik*, ölçümün tesadüfi hatalardan arınmış olması durumu olarak ifade edilebilir. Güvenirliği test etmenin birden fazla yolu vardır. Bunlar: a-) Test tekrar test yöntemi ile b-) Eşdeğer (paralel) testler yöntemi olarak bilinen ***İki uygulamaya dayalı yaklaşımlar*** ve a-) Testi yarılama yöntemi b-)Kuder Richardson (KR-20) ve (KR-21) güvenirlilik katsayılarını hesaplama c-) Cronbach Alpha's (α) güvenirlilik katsayısını hesaplama olarak bilinen ***Tek uygulamaya dayalı yaklaşımlar*** olarak ifade edilmektedir (Can, 2014: 365 – 366). Bu çalışmada da tek uygulamaya dayalı yaklaşımlardan biri olan *Cronbach Alpha's (α) güvenirlilik katsayısını hesaplama* yöntemi kullanılmıştır. Çünkü test puanlarının güvenirliliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan *Cronbach Alpha (α)* özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2014: 111). Aşağıda araştırmada sorun alanlarının saptanması için geliştirilen anketlerin iç tutarlık katsayıları (α) verilmiştir.

Tablo 2.

Lise öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar anketi iç tutarlık katsayısı

	Gelişimsel Sorunlar Anketi (61 Madde)	Travmatik Sorunlar Anketi (17 Madde)	Gelişimsel ve Travmatik Sorunlar Anketi (78 Madde)
Öğrenci Formu	$\alpha = .96$	$\alpha = .85$	$\alpha = .97$
Öğretmen Formu	$\alpha = .94$	$\alpha = .89$	$\alpha = .95$
Veli Formu	$\alpha = .97$	$\alpha = .96$	$\alpha = .98$

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ‘*gelişimsel sorunlar anketi*’ ile ‘*gelişimsel ve travmatik sorunlar anketi*’nin her üç katılımcı türü için *de yüksek derecede* güvenilir ($.90 \leq \alpha < 1.00$) olduğu, ‘*travmatik sorunlar anketi*’nin ise öğrenci ve öğretmen formu için *oldukça* güvenilir ($.60 \leq \alpha < .90$) olduğu, veli formu için ise *yüksek derecede* güvenilir ($.90 \leq \alpha < 1.00$) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular, nitel araştırmaya ilişkin bulgular ile nicel araştırmaya ilişkin bulgular olarak iki alt bölüm şeklinde ele alınmış; önce nitel bulgular, sonra ise nicel bulgular verilmiştir. Çünkü *keşfedici sıralı desende* önce nitel sonuçlar, sonra ise nicel sonuçlar sunulur (Creswell ve Clark, 2011: 265).

4.1. Nitel Araştırma Bulguları

4.1.1. Gelişimsel Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular

Bütün katılımcılardan (64 kişi) yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen kayıtlardan gelişimsel sorunlara ilişkin 1403 ifade kodlanmıştır. Tablo - 3'te gelişimsel sorun/kriz kategori ve temaları ile her bir temanın kaç kişi tarafından ve ne sıklıkta ifade edildiği yer almaktadır.

Tablo 3.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden

GELİŞİMSEL SORUNLAR	N (kişi)	f (frekans)
1.AİLEVİ		
a. Anne baba ile ilgili sorunlar	58	238
b. Kardeş ve diğer aile üyeleri ile ilgili sorunlar	12	22
2.AKRANLARLA İLGİLİ		
a. Akran baskısı ile ilgili sorunlar	38	158
b. Karşı cins ve romantik ilişkilerle ilgili sorunlar	25	54
3.EĞİTSEL ve MESLEKİ		
a. Sınav kaygısı	45	184
b. Akademik başarısızlık	49	157
c. Öğretmen-öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar	38	137
d. Okula uyum sorunu	16	37
e. Gelecek tasarımı ile ilgili sorunlar	20	29
4.KİŞİSEL		
a. Duygu dışavurumu ile ilgili sorunlar	38	142
b. Sosyal Kaygı	35	80
c. Bilişsel Çarpıtma	32	71
d. Kendilik algısı ile ilgili sorunlar	29	53
e. Depresif duygulanımla ilgili sorunlar	19	41
Toplam		1403

Tema 1: Anne baba ile ilgili sorunlar

Aile içindeki eğitsel ortam veya ebeveynlerin çocuğa yönelik tutumları bireyin davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu temada ergenler daha çok ‘aile içi iletişimin olmadığından, ailelerin kendileriyle yeteri kadar ilgilenmediğinden, kendilerini daha çok başka akranlarıyla kıyasladığından, ailelerin kendilerine güvenmediklerinden, özgürlüklerinin kısıtlandığından, başarısız olduğunda eleştirildiklerinden, sürekli ders çalışmaları konusunda baskı yaşadıklarından’ yakınmışlar ve sorunlarını bu doğrultuda dile getirmişlerdir. Bir öğrenci (K17: On yedinci katılımcı) ‘*Evdekilerle yani yeter ki herhangi bir olay yaşanmasın bana yeter diyorum. Hani okul biraz daha uzun olsa da eve gitmesem gibi söylendiğim de oluyor...*’ şeklinde sorununu dile getirirken; K6 kodlu öğrenci annesiyle olan diyalogunu şöyle ifade etmiştir: ‘*Annem geldi dedi ki, işte sen büyüdün artık, görüyor musun F..... her işi yapıyor senin elinden hâla bir iş gelmiyor falan dedi ve bağırdı...*’ K18 kodlu öğretmen ise öğrenciler ile aileler arasında yaşanan sorunları şu şekilde ifade etmiştir:

“İşte çocuğun bir tanesi geldi dedi ki işte hocam annem bana ders çalış diyor. Annemi bir ara çağırırsanız da beni artık bir rahat bıraksa dedi. Şimdi gerçi ben annesiyle görüştüüm telefonda görüştüüm. Nasılsınız, iyi misiniz? Çocuk ne yapıyor? Diye... Ya diyor hiç ders çalışmıyor diyor annesi. Çocuğa da baktığınız zaman gerçekten de ders çalışmıyor. Notları da iyi değil. Ama çocuk onu öyle algılamıyor. Ya da aile çalış deyince çocukta ters tepki mi yapıyor bilmiyorum. Genelde öyle sorunlar var. Ders çalışma konusunda en büyük sıkıntı yaşanıyor...”

Ergenlerin aileleri ile yaşadığı diğer bir sorun da karşı cinsten edindikleri arkadaşlarını, ailenin tepkilerinden dolayı saklamalarıdır. Ergen ve aile arasındaki bu çatışmalara öğretmenlerinde dâhil olduğu, öğretmenlerin bazen aileler tarafından suçlandığı görülmektedir. Aile ile ergen arasındaki güven/sizlik sorununa örnek olabilecek bir alıntı ise K14 kodlu sınıf rehber öğretmeni tarafından şöyle ifade edilmektedir:

“İşte kızımız erkek arkadaşıyla gidip çarşıda gezmiş akşama kadar da gezdikten sonra da okul saatinde eve gitmiş. Geçmişte bizim okulumuzun mesaj sistemi de olmadığı için günlük devamsızlıklarını bildirme yoktu. Yeni uygulanmaya başladı. Geçmiş yıllarda da oldu. Anne baba zannediyor kızı okulda. Hatta kızı erken saatte dersim var, yazılım var deyip de ben okula gideceğim ders çalışacağım deyip sabah erkek arkadaşıyla buluşuyor. Baba da peşinden gidiyor bu çocuk doğru mu söylüyor diye. Geliyor okula, okulda biz varız ilk gelen öğretmene benim kızım galiba sınıfta ders çalışıyor diyor. Bakıyoruz ki yok öyle biri. Buraya gelmedi. Bekliyoruz öğrenci yok. Sonra baktık üçüncü ders geldi. Neredeydin sen? Dedik. Tabi, orada bocalamaya başlıyor. Baba, anneyi gönderiyor, anne geliyor benim kızım nerede diyor. Nereden bilelim senin

kızın nerede. Sabah ben evden gönderdim hem de yarım saat öncesinden çıktı. . Sonra baktık üçüncü ders geldi. Annesini de gördü tabi. Her şeyi söylemeye başladı. Anneden, babadan dolayı erkek arkadaşını söyleyemiyor ailesine. Onunla görüşmeye gitmiş. Nereye gittiğini bize söylemedi. Bu olaylar olabiliyor. Çocuklar bunu bizlere de söylemiyorlar...”

Bazı öğretmenler öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili bilgilendirmelerde velilerle sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğrencinin akademik başarısının düşük olduğunu öğrenen velilerin öğretmenlerin yanında öğrenciyi azarladıklarını ve bu durumda öğretmenler müdahale edemedikleri için kendilerini moral olarak kötü hissettiklerini belirtmektedirler. Bu durumu K15 kodlu bir sınıf rehber öğretmeni şu şekilde belirtmektedir:

“Aileler ne yapıyor işte geliyor buraya çocuğun durumunu sorduğunda kötüdür dediğimde ne yapıyor ulu orta kızabiliyor bağırabiliyor işte seni göndermeyeceğim okula sen adam olmazsın şudur budur gibi... Çocuğu öğretmenlerin önünde aşağılıyor küçültüyor işte! Bu durumlar tabi öğrencinin moralini de olumsuz olarak etkiliyor. Davranışlarına da haliyle yansıyor...” şeklinde dile getirmiştir.

Son olarak bazı öğrenciler, ailelerinin beklentilerinin çok yüksek olduğunu ve bu beklentiye cevap veremeyeceklerinden korktuklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu K20 kodlu öğrenci *‘Beklentileri yüksek bence ailemin... Benden beklentileri yüksek oluyor. Ben de bunları karşılayamayacağımı düşünüyorum bazen olmayacak gibi. O yüzden... Ben de diyorum hani çok beklemeyin, o zaman onlar da üzülecek ben de üzüleceğim daha düşük yerler isteyin...’* şeklinde dile getirmiştir.

Tema 2: Kardeş ve diğer aile üyeleri ile ilgili sorunlar

Bu temada yaşanan sorunların daha çok ‘kardeşlerin birbirleri ile kavga etmesi (özellikle şakalaşma sonrası çıkan kavga), yapılan gürültüden dolayı ders çalışmama, kardeş kıskançlığı,’ şeklinde olduğu görülmüştür. K23, kardeşi ile yaşadığı sorun bir kız öğrenci *‘Kardeşim beni evde çok şey yapıyor... Ses oluyor sürekli... Ders çalışmamı da etkiliyor kardeşim.’* şeklinde dile getirirken, K9: *‘Ağabeyimle biz çok kavga ederiz. Ablamla da çok kavga eder ağabeyim.’* şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğrenciler kardeşleri ile yaşadıkları bir sorunun istenmedik bir şekilde büyüdüğünü ve yaşanan bu soruna daha sonra ebeveynlerinin de katıldığını ve bu durumdan rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Buna benzer bir durumu K63 şöyle ifade etmektedir:

“Yani kardeşimle arada bir kavga ederiz. Öyle şey bayağı bir ağız dalaşına girmeyiz ama şaka niyetine başlayan şey sonunda çok kötü bitebiliyor. Ağlayan falan oluyor, ciddileşiyor, annem felan kızıyor. “Neden oldu, Neden oldu?” felan diye sinirleniyor annem de arada bir bize,

bizim kavgamıza filan karışıyor. Hatta bazen böyle başka başka odalara kapatıyoruz kendimizi ki kavga etmeyelim...”

Bazı öğrenciler, aile içinde yaşanan bazı sorunlar sonrasında evde yaşanan/yapılan şiddet davranışlarından etkilendiklerini ve bunun kendi davranışlarına da yansıdığını ve bu durumu normalleştirdiklerini ifade etmektedirler. K1 kodlu öğrenci ise şöyle demektedir:

“Yani işte ben ablam çok sinirli bir insandır bana sinirlendiğinde direk kapı pencereyi indirir yani... Ondan sonra yani benim sinirli olmamda ondan kaynaklanıyor. Bana vurmak böyle normal bir şey gibi geliyor evde gördüğüm için ama normal bir şey olmadığını anladım hani beni kötü yönde öyle etkiliyor...”

Tema 3: Akran baskısı ile ilgili sorunlar

Ergenin psiko-soyal gelişimi için akranları ile olan yaşantısının önemi, hiç şüphesiz yadsınamaz. Ancak bu yaşantının olumsuz olması beraberinde bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu temada ifade edilen sorunlar genel anlamda ‘güç gösterisi yapma, duygusal taciz, dalga geçme, dedikodu yapma, görüşlerini zorla kabul ettirme’ şeklindedir.

Öğrencilerin bazıları okul içinde akranlarının birbirlerine üstünlük kurma çabalarının olduğunu ve bunun da ‘zorbalık’ ile yapıldığını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda, K24 akranları ile yaşadığı sorunu ‘Güç gösterileri güç, güç...İnsanları en fazla güçlü olana göre değerlendiriyorlar... Sadece güç...’ şeklinde ifade ederken; K6 ise ‘Hani böyle çok şey hani havalı dersin ya, işte öyle bir kız vardı okulda. Bayağı bir herkesi ezmeye çalışıyordu. Ben kimseyi ezmesine izin veremem... Zaten öyle bir şey oldu, birilerine bulaşmaya falan çalıştı. Sonrasında kavga falan ettik ve gitti...’ diyerek yaşanan sorunu ifade etmektedir.

Benzer şekilde K9 kodlu bir kız öğrencinin aşağıdaki ifadesi, akran baskısını çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Mesela bir hafta öncesinde bir kız yeni geldi okula. Kız güzel, yani bir şey demiyorum. Mesela birkaç kız 10. sınıftaki kızlar veya 9. sınıftaki kızlar direkt kıza gidip demişler ki sen niye geldin bizim okula. Demişler işte çocuğu göstermişler, şu benim sevgilim ondan uzak dur, şu benim sevdiğim bundan uzak dur. Yani böyle bir şey demeleri kız yanıma geldi dedi; bana böyle böyle söylediler hani ben neden öyle bir şey yapayım ki?”

Öğrencilerin bir kısmı arkadaşlarının sınıf içindeki baskılarından ötürü içlerinden geldikleri gibi davranmadıklarını, davrandıkları takdirde ayıplandıklarını ifade etmişlerdir. Buna benzer bir sorunu K1 şöyle dile getirmektedir:

“Mesela B..... diye bir arkadaşım var Bozo diyoruz hepimiz. Ben çok böyle erkek gibi davranırım sınıf içerisinde. Ya ver şunu, ver bunu falan diye böyle! Ondan sonra hani yanımdaki kız arkadaşım T.... denen arkadaşım da dediğim gibi hep böyle şey yapıyor uyarıyor. Biraz kız gibi ol Bozo deme B..... de, onun ismi B.... falan diye böyle. Ondan sonra çok laubalisin biraz otur böyle hanım hanımcık ol falan derler...”

Benzer şekilde K4 kodlu sınıf rehber öğretmenibu konuyla ilgili şu ifadede bulunmuştur:

“Özellikle 9.sınıflar geldikleri zaman bunlar markalaşiyor ya da etiketleniyor. Yani sınıfın yaramazı, sınıfın çalışkanı vs. şeklinde tanımlanıyorlar. Ve bu durum dört yıl aynı sınıfta devam ediyorsa öğrenci artık bunu kıramıyor. Yaramaz olan öğrenci ders çalışsa ya da suskun olsa herkes ona baskı yapar, niye susuyorsun!? Bugün derste bir şey mi var diyelim, neşeli olan bir öğrenci o gün ağlasa üzülse garipsiyorlar. İnsanın bu roller dışına çıkmasına engel oluyorlar...”

Tema 4: Karşı Cins ve Romantik ilişkilerle ilgili sorunlar

Ergenlik arkadaşlık bağlarının genişlediği, yakın arkadaşlıkların arttığı, romantik ilişkilerin ortaya çıktığı kritik bir dönemdir. Ergenlik döneminde önemli bir sosyal destek kaynağı olarak ailenin yerini yakın arkadaşlıklar almaya başlar ve bu durum ergenin benlik kavramına ve sağlıklı olmasına katkıda bulunur. Ancak ergenlerin romantik ilişkilerde yaşadıkları bir takım sorunlar da olmaktadır. Bu temada daha çok lise öğrencileri ‘karşı cinse açılmama, utanma, konuşamama’ şeklinde sorunların yanı sıra ‘aşk acısı, partnerini kıskanma, derslerde dalgınlık, sevgisine/aşkına karşılık bulamama’ gibi sorunları ifade etmişlerdir.

Bazı öğrencilerin partnerlerini kıskandığı ve olmadık sebeplerden ötürü kavga çıkarabildikleri ifade edilmiştir. Buna benzer bir sorun K7 şu şekilde ifade etmektedir:

‘Bir kız arkadaşım var. Çıktığı var ama biri daha seviyor onu. Çıktığı çocuk değil de diğer çocuk daha yakışıklı olduğu için o da yakışıklı çocuğu kıskanıyor. Yakışıklı çocuğu kıskandığı için de kavga çıkıyor...’

Öğrencilerin bir kısmı ise aşk acısı yaşadıklarını ve yaşadıkları bu duyguyu ne bir başkasına ne de sevilen kişiye tarif edemediklerini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda K47 bu konu ile ilgili sorununu şöyle dile getirmektedir:

‘İçimde de hani içimi eriten kemiren bir duygu da var. Farklı bir duygu bu... Anlatamıyorum... Hani benim yaşadığım ama bir türlü karşıdakine de yansıtamadığım bir duygu var açıkçası içimde...’

Benzer şekilde sınıf rehber öğretmenleri ise yukarıda belirtilen durumun öğrenci davranışlarına yansıdığını, öğrencilerde beklenmedik davranış değişiklikleri yarattığını ifade etmektedirler. K18 kodlu sınıf rehber öğretmenin bu temaya ilişkin ifadesi şöyledir:

“Bir öğrencinin kız/erkek arkadaşı varsa aşağı yukarı fark edilebiliyor çocuğun davranışlarından. Çünkü özellikle kızlar böyle süslenmeye çalışıyorlar. İşte sınıf içerisinde biraz daha böyle kendilerini aktif duruma getirmeye çalışıyorlar. Veya işte sınıf içerisinde böyle bakıyorsunuz çok iyi bir öğrenci ama bir bakıyorsunuz birden bire dalmış bir şey düşünüyor veya bir şey yazıyor veya resim çiziyor. Dersle ilgisi gittikçe azalmaya başlıyor...”

Tema 5: Sınav kaygısı

Öğrenciler yaşadıkları sınav kaygılarını çoğunlukla ‘başarısız olma korkusu, yakınlarını hayal kırıklığına uğratacağını düşünme, sınava hazırlanmakta geç kalındığını düşünmenin verdiği pişmanlık, sosyal çevresinin sürekli sınavı hatırlatması, Yükseköğretime geçiş sınavının, hayatının sınavı olduğunu düşünme’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı ebeveynlerinin, kendi başarıları ile başkalarının başarılarını kıyasladıklarından yakınmakta, bu durumun kendilerindeki kaygıyı daha da arttırdığını ve dolayısıyla da çok fazla stres yaşadıklarını ifade etmektedirler.

K13 buna benzer bir durumu şöyle dile getirmektedir:

“Başkasını örnek gösteriyorlar bana. Bu nasıl ders çalışıyor, sen hiç çalışmıyorsun? Biraz daha çok çalışman lazım. Bu gibi sorular karşısında bunalım geçiriyoruz yani. Başkasının çocuğu 120 net yapmış, sen niye bu kadar çok düşük yapıyorsun gibisinden sorularla karşımıza çıkıyorlar. İşte bundan dolayı kendimizi biraz suçlu gibi hissediyoruz. ...”

Benzer şekilde bir yandan öğrencilerin (kıyaslanma konusunda) haklılığını gösteren; ancak öte yandan sınav stresinin bir başka boyutunu da ortaya koyarak ‘ailelerin de stres yaşadığını’ ifade eden veliler de bulunmaktadır. Aşağıda, K10 kodlu velinin ifadesine yer verilmektedir:

“Şimdi diyelim ki benim çocuğum çalışıyor. Bazı çocukların zekâsı alır bazılarının ki almaz. Kimisi 12-1 çalışır. Bir bakar ki iyi not almaz. Düşük not alır. Sonrasında hadi çocuğum git dershaneye der. Ama ben diyorum ki benim çocuğum gece 12 ye 1 e kadar çalıştı. Niye bunu yapamadı! Böylece ben de strese giriyorum... İşte bazıları iyi çalışıyor. Bazıları kötü onun yüzden strese giriyor...”

Literatürdesınav kaygısı; kişinin öğrenim hayatı boyunca değerlendirme durumlarında çok kez yaşadığı fizyolojik, bilişsel ve duygusal durumlara yönelik algıladığı bir tehdit olarak tanımlanmaktadır. Bu tehdit hem ebeveynler hem de öğrenciler için bazen o kadar çok güçlü olmaktadır ki ailenin gündeminde yıllarca ciddiyetini korumaktadır. Sınav kaygısının öğrenci ve ebeveynleri için bir tehdit olarak algılandığını fark eden K5 kodlu sınıf rehber öğretmenin metaforik bir anlatımına aşağıda yer verilmiştir:

“Zaten öğrenci TEOG’dan geldiğinde, SBS’den geldiğinde 9. Sınıfta anne de baba da ondan sonra öğretmen de, öğrenci de bir şekilde bütün savaş baltalarını gömmüş oluyor. Artık bir sene bir barış antlaşması imzalayalım diye... Arkasından 10. Sınıfta yavaş yavaş yol alırken, baltaların üzerinin eşelendiği zaman 11 oluyor. 12’de zaten herkes eline baltayı almış çıkıyor...”

Tema 6: Akademik başarısızlık

Bu temada ifade edilen akademik başarısızlık nedenleri çoğunlukla ‘teknolojik araçların yanlış kullanımı, teog’dan (SBS) sonra rahat bir sürecin başlayacağını düşünme, verimli ders çalışmama, karar vermede ve planlamada güçlük’ şeklinde ifade edilmektedir.

Bazı öğrenciler TEOG sonrası (çalışma anlamında) her şeyin biteceğini, en zorlu süreci geride bıraktıkları ve artık rahat bir yola girdiklerini düşünerek ipin ucunu tamamen elinden bıraktıkları için başarısız olduklarını ifade etmektedirler. Buna benzer bir durumu K46 ‘8.sınıfta sınava girdim e hani artık bundan sonrası kolay, artık sınav falan yok böyle düşündüm... O yüzden biraz rahat davrandım... Birazcık sanırım arkadaş ortamından eğlence istiyorum kendime öyle yani...’ şeklinde dile getirirken; K1 ise ‘Yapmak istediğim hiçbir şeyi zamanında yapamıyorum.’ diyerek akademik yaşamın, kendisinin yapmak istediği etkinliklerden uzaklaştırdığını belirtmektedir. Bu alıntılardan da görüldüğü gibi öğrencilerin önemli bir kısmı sınava hazırlanma sürecini sürekli ertelemektedir.

İlerleyen dönemlerdeki öğrencilerin önemli bir kısmı ise zamanında çalışmadıkları için şu an pişman olduklarını, geçen zamanının telafi edilmesi için sürekli çalıştıklarını ve buna rağmen başarılı olamadıklarında bazen ‘gelecekleri’ için kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Buna benzer bir sorunu K27:‘12 senemi okula verdiğim için, güzel bir geleceğim için ders çalışmam gerekiyor. Baştan çalışmadığım

için şimdi ders çalışmada sıkıntılar yaşıyorum. Hani 12 senelik bir ömrümü vermişim ben şimdi kazanamazsam hiç olmaz. Onun için kaygılanıyorum...’ şeklinde ifade ederken; K42 ise *“Dershaneye gidiyorum, okula gidiyorum... Birebir ders falan da alıyorum... Ona rağmen niye böyle düşük alıyorum bilmiyorum. Ben de yani test çözdüğüm zaman, kendi başıma çözüğüm zaman ya da hoca derste ders işlediği zaman o sorulara kalkıp cevap verebiliyorum ama deneme geldiğinde aynı şey olmuyor, yapamıyorum...”* şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf rehber öğretmenlerinden bazıları, öğrencilerin elinde bulunan teknolojik materyallerin ders dışı amaçlar için kullanıldığını ve ebeveynlerin bu konuda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları için çocuklarını denetleyemediklerini ifade etmekte, bunun sonucunda öğrenci dersten başarısız olduğunda, velilerin de bu durumdan rahatsızlık duyduğunu ifade etmektedirler. Buna benzer bir durum K14 kodlu sınıf rehber öğretmen tarafından şöyle ifade edilmektedir:

“Sürekli gelip bize şikâyet ediyorlar; çocuklarımız ders çalışmıyor... Biz ne yapalım! Çocuğa bilgisayar almışlar, çocuğun bilgisayarla ders çalıştığını sanıyorlar. Çocuğa soruyorum; ne yapıyorsun? İnternette soru indiriyorum diyor tabi doğru mu söylüyor bilmiyorum... Yani internette soru indirip çözen öğrencinin durumunun çok iyi olması lazım. İnternette çalışıyorum gibi ailelere yanlış şeyler söylüyorlar. Kimi anne babalar da öğrencilerin neler yaptığının farkında bile olmuyor...”

Tema 7: Öğretmen-öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar

Bu temada ifade edilen sorunlar genellikle ‘öğretmenlerin çok sert olması, öğrencilerin sınıf içi düzeni bozması, öğretmenlerin rencide edici ifadeler kullanması, öğrenciye güvenmemesi, öğrencinin öğretmeni dinlememesi, öğretmene saygısızlık etmesi, öğretmenin sadece başarılı öğrencilerle ilgilenmesi...’ şeklinde ifade edilmektedir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı öğretmenlerin, kendileriyle dalga geçerek sınıf içinde rencide ettiklerini ifade etmekte ve öğretmenlerin bu yaklaşımlarına karşı doğrudan bir davranış sergilemeseler de ‘öfke’ ile dolu olduklarını ifade etmektedirler. K17 buna benzer bir sorunu şöyle ifade etmektedir:

“Bazen bir şaka olduğu zaman gereksiz yere laf söylüyorlar, rencide ediyorlar. Hani ona içinden bir karşılık verip hani susturmak istiyorum ama hani büyüğümüz olduğu için, hani şey bir öğretmen olduğu için ileriki günlerde yine aynı derslerde onunla olacağız diye bazen kendimi

tuttuğum zamanlar oluyor. Ama hani gereksiz yere tavır koydukları zaman yani moralimi çok bozuyor...”

K13 ise yaşadığı sorunu ‘*Öğretmenler işte bizlerin bedensel özelliklerimizle yani vücudumuzla dalga geçiyorlar*’ şeklinde ifade ederken; K22: ‘*...Öğretmenin migreni varmış başı ağrıyormuş, onun sinirini benden çıkarmıştı. Yani madem başı ağrıyor okula gelmesin, izin alsın veya sinirini bizden çıkarmasın...*’ diyerek sert bir biçimde ifade etmektedir. K1 ise bu temaya ilişkin sorununu şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenlerle ilgili valla dört senedir yaşamadığım sorunları saysam daha kısa olur herhalde... Dört senedir yani bu okuldan... İki arkadaşımız da zaten öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar yüzünden gitti bu okuldan...”

Sınıf rehber öğretmenleri de öğrenci – öğretmen arasında bir takım sorunların olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu sorunların ifadesinde kullanılan ‘üslup’ dikkat çekicidir. Bu doğrultuda K21 kodlu sınıf rehber öğretmenin ifadesi şöyledir:

“Ergenliğin vermiş olduğu cahillikten dolayı kız-erkek arkadaşlığı, her şeye boş verme veya televizyon izleme boş vakitlerini sürekli sosyal etkinliği ayırma... Tabi ki bir tiyatroya gidin, sinemaya gidin, arkadaşlarınızla oturun, eğlenin ama görevinizi yaptıktan sonra... Sizin birinci göreviniz öğrenciliktir. Ama bir kulaktan girip diğerinden çıkıyor...”

K4 kodlu başka bir öğretmen ise ‘*Ben kendi rolümü yapıyorum, yapmak için yapıyorum; öğrenci de dinlemek için dinliyor açıkçası...*’ diyerek öğretmen öğrenci iletişimine ilişkin sorunu ortaya koymuştur.

Tema 8: Okula uyum sorunu

Bu temada dile getirilen sorunlar daha çok ‘ders saatinin artması, derslerin değişmesi ve zorluk derecesinin artması gibi üst öğrenim kurumuna (liseye) geçişten dolayı yaşanan sorunlar, sınıf mevcudun fazla olması, sportif ve kültürel faaliyetlerin yeterli olmaması’ şeklinde ifade edilmektedir. Bu durumu K46: ‘*Lise anlattıkları kadar zor değilmiş dedim. Ama aslında hiç de öyle değilmiş, bayağı zormuş...*’ demektedir. Yine öğrencilerin bir kısmı derslerin belirlenmesinde kendi isteklerinin ön planda olması gerektiğini aşağıdaki ifadeye benzer şekilde vurgulamışlardır (K28):

‘Mesela ders seçiminde bana sorulmasını isterim, ben fizik, kimya dersi görmek istemiyorum, edebiyat dersini iki ders değil de dört ders görmek istiyorum mesela...’

Son olarak K19 okula uyum sürecinin arttırılmasında, sosyal etkinliklerin önemini şu önerisi ile dile getirmiştir:

“Okulda birlik beraberliğimizi güçlendirecek turnuvalar yapılmalı etkinlikler yapılmalı, yarışmalar yapılmalı, bunlar okulun birbirine bağlılığını, kardeşliğini diğer okullara göre daha pekiştirir...”

Tema 9: Gelecek Tasarımı ile ilgili sorunlar

Ergenin tamamlaması gereken gelişim görevlerinden biri de *bir mesleğe* hazırlanmasıdır. Ancak bu hazırlanma süreci her zaman istenildiği şekilde ilerlememekte ve bazı sorunlar çıkabilmektedir. Bu temada öğrencilerin ifade ettikleri sorunlar daha çok ‘ailenin beklentilerine cevap verememe korkusu, gelecek kaygısı, mesleki kararsızlık’ şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca sadece öğrencilerin değil aynı zamanda velilerin de çocuklarının geleceği hakkında kaygılandıkları, kendilerinin yokluğunda yaşamlarını sürdürebilmelerini istedikleri yapılan görüşmelerde ifade edilmektedir. Buna benzer bir sorunu K34 kodlu veli şöyle ifade etmektedir:

‘Şimdi yapacağım ve yapmak istediğim tek şey, Ecem’i, Işın’ı, Ilgın’ı... üç kızım var... Bunları bir okutayım. Bir ekmek sahibi olsunlar. Zaten Türkiye şartlarını biliyorsunuz...’

K39 kodlu bir başka veli ise, çocuğunun geleceğine ilişkin kaygısını şöyle dile getirmektedir:

“Yani tabi ki ders çalışmasını, artık hayatını kazanmasını, ayaklarının üzerinde durmasını istiyorum. Yani tek çocuk yarın bize bir şey olsa; kendi kendini kurtarsın istiyorum. Amacım işte okusun, derslerine baksın. Ben zaten ondan bir şey istemiyorum. Kendi ayaklarının üzerinde dursun yeter, kendini kurtarsın yeter, derslerine çalışsın...”

Bazı rehber öğretmenler ise ebeveynlerin bu kaygısının bir baskıya dönüştüğünü ve buna bir de öğretmenlerin eklendiğini ifade ederek öğrencilerin birkaç spesifik meslek arasında seçim yapmak zorunda bırakıldıklarını ifade etmektedirler. K50 kodlu bir sınıf rehber öğretmeni, öğrenciler üzerindeki bu stresi şöyle ifade etmektedir:

“Bu öğrencilerin sanki hepsi doktor olmak zorundaymış gibi... Bu algı öğretilmekte de var, idarecide de var, ailede de var, çevrede de var... Bir baskı var...”

Tema 10: Duygu dışavurumu ile ilgili sorunlar

Bu tema ile ilgili daha çok ifade edilen sorunlar ‘çok çabuk sinirlenme, sebepsiz yere gülme ve ağlama, moral bozma, öfkesini etrafa vurarak dışa atma’ şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı dürtüsel davrandıklarını ve bunun sonucunda sonradan pişman olacak davranışlar sergilediklerini ifade etmektedirler. K1’in buna benzer bir ifadesi şöyledir:

'Sorun olarak kendimle ilgili, hummm, çok sinirli bir insanım. Hani böyle hiç sinirlenmem, sinirlenmem, sinirlenmem ama böyle bir damarıma dokunduğunda hani o an gözüüm kimseyi görmez, isterse en yakın arkadaşım olsun isterse annem olsun. Hani bu da böyle iki taraflı ilişkileri çok etkiliyor hani böyle annemle aramda olsun arkadaşlarımla aramda olsun. Ondan sonra çok çabuk sinirlenebiliyorum, çok çabuk insanların kalbini kırabiliyorum. Sonra tamir etmesi çok zor oluyor. Öyle, bu huyum yani, çok sinirli olmam...'

Benzer şekilde dürtüsel davrandığını ve bunun sonucunda kendini kontrol edemediğini belirten K19 ifadesi ise şöyledir:

'Her ergen çocukta olduğu gibi boş yere atar yapabiliyorum, karşı çıkabiliyorum her şeye. Her şeye küfür ediyorum... Evet, küfür ediyorum... Bir yerlere vurmak istiyorum... Duvara, masaya falan... Eğer biri yanlış bir şey yapsa bağırıp, çağırıyorum...'

Benzer şekilde K4: *'Sinirleniyorum. Çevreye bağırıyorum! Bazen diyorum kendime: ya ne yapıyorsun sen! Hani konuyla ilgili olmasa da sinirlendiğim oluyor...'* şeklinde sorununu ifade ederken; K17 bu tema ile ilgili sorununu: *'İster istemez her şeye sinirlenebiliyorum kendimi kontrol edemiyorum... Yani duygusal davranabiliyorum...'* biçiminde ifade etmiş; K22 ise *'Duygu değişimi yaşadığımda, kendimi böyle yalnız hissettiğim zaman arkadaşlarıma karşı davranışlarım farklı oluyor...'* diyerek yaşadığı sorunu ifade etmiştir.

Tema 11: Sosyal Kaygı

Bu temada daha çok 'iletişim kurmaktan çekinme, utanma, sıkılma, topluluğa karışamama, öz güven sorunu, kendini küçük görme' şeklinde sorunlar ifade edilmektedir. Öğrencilerin bazıları sosyal ortamlara katılamamakta, içine kapanmaktadır. K11 buna benzer bir sorununu *'...Yani kendime güvenemem... Kendime güvenim gelmiyor... İşte gruba dâhil olmaktan korkuyorum...'* şeklinde dile getirirken; K62: *'Ben içine kapanık bir çocuğum. Böyle çok konuşmam...'* diyerek ifade etmiş, K18 kodlu bir öğretmen ise yaşanan sorunu *'Çocukların çoğunda özgüven problemi var...'* diyerek özetlemiştir.

Velilerin de önemli bir kısmı çocuklarının yaşadıkları bu sorunları ifade etmekte ve en çok da çocuklarının derste (dersle ilgili) bir şey dahi sormadıklarından yakınmaktadır. K12 kodlu veli bu temayla ilgili çocuğunun yaşadığı sorunu şöyle ifade etmektedir:

"Diyalog kopukluğu var. Kendi çocuğum için değil de genel olarak diyorum. Benim çocuğün zaten girişken yapısı var. Ama genel olarak bir kopukluk var. Mesela soru soracaksa

soramıyor, çekingenlik var bu da temelden başlıyor ilköğretimden. O dönemde çocuklar kendini küçük görme gibi, acaba sorarsam ne derler gibi bu tür şeylerden kaynaklanan sorunlar var...”

Benzer şekilde K32 kodlu velinin söyledikleri ise şöyledir:

“Girişken değil benim oğlum. Yani okuldaki utanmadan, sıkılmadan öğretmenine gidip ders konusunda yaşadığı sıkıntıları anlatabilme gibi konularda biraz sıkıntı çekiyor. Ders yani derse katılım şeyi nasıl diyelim ki bir problemi varsa problemi çözemediyse öğretmenine sormuyor... Hocam şunu çözemiyorum diyemiyor. Çekiniyor sormaya o şeyi var yani...”

Velilerin az bir kısmı ise çocuklarının sadece derslere odaklanmalarından sosyal hayata yeteri kadar zaman ayırmadıklarından yakınmaktadırlar. K52 kodlu velinin buna benzer bir ifadesi ise şöyledir:

“Çocuğum sadece derslerde kendini ispatlama peşinde; ama ben istiyorum ki kendisini her yönde ispatlayabilsin. Kültürel yaşamıyla, sosyal yaşamıyla, arkadaşlık ilişkileriyle, duygusallık da dâhil olmak üzere birçok şeye açık olsun. Seviyorsa sevdiğini de insan gibi gösterebilsin hatta eve getirsin misafir olarak da gelebilirler. Oturup konuşabilirler, beraber ders çalışabilirler. Bunu yapmıyor o konuda kapalı bir kutu...”

Tema 12: Bilişsel Çarpıtma

Bu temada daha çok ‘ya hep ya hiç tarzı düşünme, aşırı derecede abartma veya küçültme, aşırı genelleme, keyfi çıkarsama, kişiselleştirme’ şeklinde sorunların olduğu görülmüştür.

Hayatta birçok şeyin iyi ya da kötü tarafları vardır. Hiçbir şey sadece siyah ya da beyaz değildir. Bunun aksinin düşünülmesi bireyin düşünce yapısındaki mükemmeliyetçiliğin bir göstergesidir ve bir şey mükemmel değilse bu, birey için kesinlikle kötü bir şeydir; çünkü ona göre hayatta gri tonlar yoktur. Öğrencilerin bir kısmı da bu düşünce tarzından kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar. Bunu K1: ‘...*Yapmak istediğim hiçbir şeyi yapamıyorum!*’ diyerek belirtirken; K16: ‘...*O sınavın (üniversiteye geçiş sınavı), hayatının sınavı olduğunu biliyorsa eğer, gerçekten sadece sınav için kaygılanır. Başka şeyleri düşünmez. Hani başka şeylerle uğraşmaz...*’ şeklinde ifade etmiştir. Yine K21 ‘*İşte bir hedefim var üniversitede elektrik elektronik mühendisliği o olmazsa bitti yani her şey bana göre...*’ ifade ederken; K27: ‘...*Hani 12 senelik bir ömrümü vermişim ben şimdi kazanamazsam hiç olmaz!*’ şeklinde ifade etmektedir.

K1 kodlu öğrencinin ilginç bir ifadesi ise şöyledir:

“Ya şimdi bir öğretmen ne kadar iyi olursa olsun hani o öğrenci hani onu anlamak istemiyor, ya ben haklı olduklarını biliyorum öğretmenlerin tabi ki, sınıfa giriyorsun sınıftaki

öğrencilerin kesinlikle sana saygı durumunda durmaları lazım, hani insan bekler. Ben öğretmenin yerinde olsaydım hani hepsini disipline göndermiştim! O konuda hak veriyorum ama şu yönden de kendime hak veriyorum: biz öğrenciyiz, bir daha ne zaman liseli olacağız, bir daha ne zaman bunları yaşayacağız? Hani mesela hoca dersteyken arkada oyun oynayacağız falan... Başka ne zaman yapabiliriz? Hiçbir zaman!”

Bazen de öğrenciler, bazı durumlar kendilerinden kaynaklanmasa dahi yaşanan herhangi bir olaydan ötürü kendilerini sorumlu tutarlar. Bir diğer bilişsel hata çeşidi olan bu düşünce biçimi ‘*kişiselleştirme*’ olarak tanımlanmakta ve öğrencilerde yetersizlik, utanç ve suçluluk duygularına neden olmaktadır. Bu noktada K4 kodlu bir öğretmenin bu konudaki ifadesi şöyledir:

“Bazı öğrenciler geliyor derdini anlatıyor çocuk çok şey istiyor bizim tepkimiz biraz basit olunca ya da çok kısa bir zaman ayırınca şey diye düşünüyorlar: acaba öğretmen bizi sevmiyor mu ya da benim bir yanlım mı oldu? Ben yanlış falan mı yaptım şeklinde bir kaygıları var...”

Tema 13: Kendilik algısı ile ilgili sorunlar

Ergenlerin kendilik algısı ile ilgili yaşadığı sorunların büyük çoğunluğu olumsuz beden imajına dayanmaktadır. Olumsuz beden imajı bireyin kendi vücudu ile veya herhangi bir organı ile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerini, bedeninden dolayı utanmasını ve kendini rahatsız hissetmesini ve kendini diğer insanlar ile kıyasladığında daha az çekici bulmasını ifade eder. Bu temada da ortaya çıkan bulgular daha çok ‘ergenlerin fiziksel/bedensel görünümünden kaynaklanan sorunlar ile çevreden gelen tepkiler (çevrenin yapılan bir davranışı küçümsemesi) sonucu duyulan pişmanlıktan kaynaklanan sorunlar şeklinde ifade edilmektedir. Örneğin K6 kendilik algısı ile ilgili sorununu ‘*Mesela ben sivilcelerimi sevmiyorum...*’ şeklinde dile getirirken; K23 ‘*Arkadaşlarıma göre boyumun kısa olması bana kötü geliyor. Boyum uzun olsaydı daha iyi olabilirdi...*’ şeklinde dile getirmektedir. K2 kodlu öğretmen ise ‘*Bizim öğrencilerde genelde ben zeki miyim, geri zekâlı mıyım şeyleri çok oluyor...*’ derken K15 kodlu bir başka öğretmen bu konuya ilişkin şöyle demektedir: “*Kendi bedenleriyle ilgili sorunlar... Yani işte nedir kızlarda biliyorsunuz, işte bedensel olarak kızlardaki vücut değişimiyle ilgili... Saklamaya çalışıyorlar bilmem göğüsler büyümesin falan... Çocuk henüz bir gözlem aşamasında neye benzediğini veya neye benzeyeceğini düşünüyor. Bununla ilgili her gün saçlar bir gün başka diğer gün başka...*” diyerek öğrencilerin kendilik algılarını sorguladıklarını ifade etmektedir.

Lise son sınıfa yaklaşan (on birinci sınıfın sonları ve on ikinci sınıflar) bazı

öğrenciler ise ergenlik döneminin başlarında sergilemiş oldukları bazı davranışları küçümsemekte ve kendilerini geçmişte yaptıklarından dolayı eleştirmektedirler. Buna benzer bir sorunu K1 şöyle ifade etmektedir:

“Kendimle ilgili yaşadığım başka aklıma gelen sorun... İnsan böyle hani ilk sene liseye geldiğinde (ve şunu da söyleyeyim ilk seneye son sene kesinlikle bir olmuyor) yaptıklarına baktığında çok tuhaf oluyor. Böyle dokuzuncu sınıfta yaptıklarımıza bakıyorum arkadaşlarımızla, bizim de hani böyle videolarımız vardı önceden çektiğimiz, mesela geçen gün onları izliyorduk. Ya var ya neler yapmışız ya... Aaa bunu da mı yapmışız? Ne kadar akılsızmışız! Falan dediğimiz şeyler çok oluyor. Hani pişmanlık duygusu çok oluyor şu zamanlarda, ondan sonra keşke öyle yapmasaydım! Demek ki bana bu yüzden böyle davrandı, gibisinden böyle çok kendimle çeliştiğim oluyor, böyle kendimi sorguladığım. Hani arkadaki dört seneye baktığımda neden şunu yaptım ya neden şunu yapmadım dediğim çok şey oluyor...”

Tema 14: Depresif duygulanımla ilgili sorunlar

Depresif duygu durumu genel anlamda mutsuzluk, çaresizlik, umutsuzluk ve karamsarlığın hissedildiği bir tablo olarak tanımlanmaktadır. Bu temada da daha çok ‘mutsuzluk, yalnızlık, hüzün, melankolik bir ruh hali, ani duygu değişimleri’ gibi duygulanımlar ifade edilmiştir.

Ergenlik döneminde bireyler zaman zaman yalnız kalmak ve insanlardan uzaklaşmak isterler. Bu aynı zamanda ‘mahremiyet’ yani sadece kendisine özel bir dünyasının olması için bir arayıştır. Bu nedenle evde odasına kapanır, okulda sınıftan çıkmaz. Buna benzer bir sorunu K41 şöyle ifade etmektedir: ‘*Kimseyle konuşmuyom, yalnız geziyom, yani teneffüslerde dahi dışarı çıkmıyom...*’ Ergenler yalnız kalmayı isterler ve buna ihtiyaçları da vardır; ancak bununla birlikte arkadaşlarından uzak kalmak onlara terk edilmişlik hissi de verebilmekte ve bu defa yalnız kalmaktan şikâyet edebilmektedirler. K57 buna benzer bir sorunu şöyle ifade etmektedir: ‘*Kendimi hep böyle yalnız hissediyorum... Herkesten uzak... Kimsenin beni anlamadığını düşünüyorum...*’

Ergenlik döneminde bireylerin duygusal tepkileri çoğunlukla dalgalı bir seyir izler. Bu dönemde duygulanımlardaki değişim çok hızlı olmakla birlikte duygularda bir dengesizlik de görülebilmektedir. Buna benzer bir sorunu K22 şu şekilde ifade etmektedir:

“Yani sürekli duygu değişimi yaşıyorum. Müzik dinliyorum diyelim, böyle melankoli tarzı şeyler dinlediğim zaman böyle çok kötü oluyorum ondan sonra yanlışlıkla elim tuşa geliyor ve farklı bir müziğe geçiyor böyle hareketli oluyor ve direkt duygu değişimi yaşıyorum...”

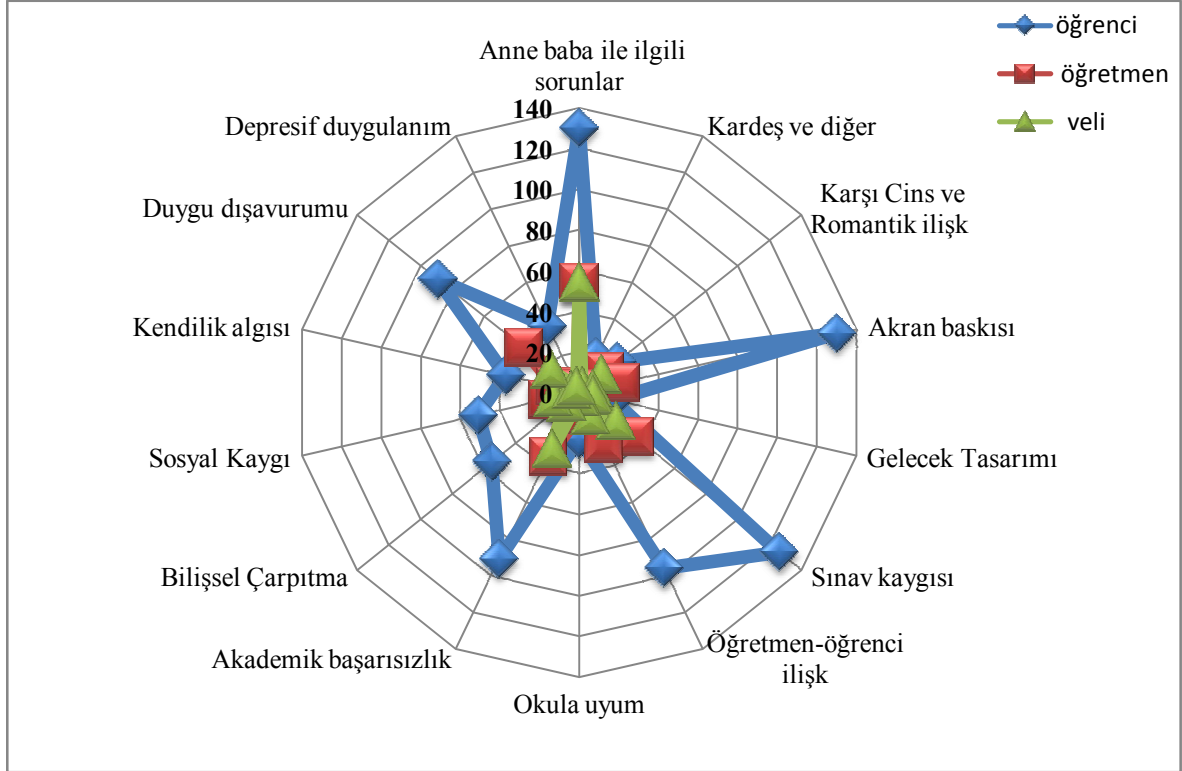
Gelişimsel sorun/krizlere ilişkin genel olarak bulguları özetlemek gerekirse:

Gelişimsel sorunlar (f=1403) içerisindeki temel kategorileri: ailevi sorunlar, akranlarla ilgili sorunlar, eğitsel ve mesleki sorunlar ile kişisel sorunlar oluşturmaktadır. Bu kategoriler kendi içerisinde incelendiğinde ailevi sorunların, anne baba ile yaşanan sorunlar (f=238) ile kardeş ve diğer aile üyeleri arasında yaşanan sorunlardan (f=22) oluştuğu; Akranlarla ilgili sorunların, akran baskısı (f=158), karşı cins ve romantik ilişkiler (f=54) ile ilgili yaşanan sorunlardan oluştuğu; Eğitsel ve mesleki sorunların, sınav kaygısı (f=184), akademik başarısızlık (f=157), öğretmen-öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar (f=137), okula uyum sorunu (f=37) ve gelecek tasarımı ile ilgili sorunlardan (f=29) oluştuğu; Kişisel sorunların ise, duygu dışavurumunda yaşanan sorunlar (f=142), sosyal kaygı (f=80), bilişsel çarpıtma (f=71), kendilik algısı (f=53) ve depresif duygulanımdan kaynaklanan sorunlardan oluştuğu görülmektedir.

Son olarak gelişimsel sorunlar içerisindeki temel kategoriler, sıklıklarına göre sıralandığında; Eğitsel ve mesleki sorunlar (f=544) ile kişisel sorunların (f= 387) en yoğun yaşanan sorunlar olduğu ve bu sorunları, ailevi sorunlar (f=260) ile akranlar arası yaşanan sorunların (f=212) izlediği görülmektedir.

4.1.1.1. Katılımcılara (Öğrenci – Öğretmen – Veli) İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel sorun/krizlerin katılımcılar (öğrenci – öğretmen –veli) arasındaki dağılımı verilmiştir.



Grafik 1. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar grafiği

Tablo 4.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar tablosu

KATEGORİ VE TEMALAR	A Katılımcılar: Öğrenci	B Katılımcılar: Öğretmen	C Katılımcılar: Veli
1: 1.AİLE	f	f	f
2: a. Anne baba ile ilgili sorunlar	130	54	54
3: b. Kardeş ve diğer aile üyeleri ile ilgili sorunlar	19	0	3
4: 2.AKRANLAR			
5: a. Karşı cins ve romantik ilişkilerle İlgili Sorunlar	24	16	14
6: b. Akran baskısı ile ilgili sorunlar	130	21	7
7: 3.EĞİTSEL ve MESLEKİ			
8: a. Gelecek Tasarımı ile ilgili sorunlar	17	5	7
9: b. Sınav kaygısı	126	35	23
10: c. Öğretmen-öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar	96	28	13
11: d. Okula uyum sorunu	23	11	3
12: e. Akademik başarısızlık	91	35	31
13: 4.KİŞİSEL			
14: a. Bilişsel Çarpıtma	55	8	8
15: b. Sosyal Kaygı	51	16	13
16: c. Kendilik algısı ile ilgili sorunlar	37	12	4
17: d. Duygu dışavurumu ile ilgili sorunlar	89	35	18
18: e. Depresif duygulanımla ilgili sorunlar	36	2	3

Öğrencilerin aileleriyle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında, öğretmen ve velilerin, bu sorunu aynı sıklıkta (f=54) dile getirdikleri, öğrencilerin ise çok daha sık (f=130) ifade ettikleri görülmektedir. Kardeş ve diğer aile üyeleri ile ilgili sorunların ise öğretmenlerin hiç (f=0) dile getirmediği, ailelerin de çocukları arasında böyle bir sorunun çok az (f=3) olduğunu ifade ettiği, öğrencilerin ise (diğer katılımcılara oranla) daha fazla (f=19) ifade ettikleri görülmektedir.

Akranlar ile ilgili katılımcı görüşlerine bakıldığında ‘karşı cins ve romantik ilişkiler’ ile ilgili sorunların ifade edilme sıklığına bakıldığında öğretmen (f=16) ve velilerin (f=14) birbirlerine yakın düşüncede oldukları, öğrencilerin ise (f=24) biraz daha fazla ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca akran baskısından kaynaklanan sorunların ifade edilme sıklıklarına bakıldığında katılımcılar arasında veli (f=7), öğretmen (f=21) ve öğrenci (f=130) belirgin bir fark olduğu görülmektedir.

Eğitsel ve mesleki sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin gelecek tasarımı ile ilgili yaşadıkları sorunlar konusunda öğretmen (f=5) ve velilerin (f=7) birbirlerine yakın düşündükleri, öğrencilerin ise ifade etme sıklığının (f=17) biraz da olsa fazla olduğu görülmektedir. Sınav kaygısının ifade edilme sıklığı her üç katılımcı türü (öğrenci (f=126), öğretmen (f=35) ve veli (f=23)) için de en sık ifade edilen (anne baba ile ilgili yaşanan sorunlardan sonra) sorundur. Benzer şekilde öğretmen – öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar da öğretmen (f=28) ve öğrenciler (f=96) tarafından sık dile getirilmiş, veliler ise (f=13) diğer katılımcı türlerine kıyasla daha az dile getirmişlerdir. Veliler, öğrencilerin (neredeyse hiç (f=3)) okula uyum sorunu yaşamadıklarını, öğretmenler (f=11) ve öğrenciler (f=23) ise bu konuda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak akademik başarısızlık her üç katılımcı türü (öğrenci (f=91), öğretmen (f=35) ve veli (f=31)) için de en sık ifade edilen sorunlardan biri olarak görülmektedir.

Kişisel sorunlara bakıldığında, öğretmen (f=8) ve velilerin (f=8) bilişsel çarpıtma ile ilgili yaşanan sorunu aynı sıklıkta ifade ettikleri, öğrencilerin ise (f=55) bu sorunu daha sık yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer şekilde sosyal kaygı ile ilgili yaşanan sorunlar konusunda veliler (f=13) ile öğretmenlerin (f=16) birbirlerine yakın düşündükleri, öğrencilerin ise bu durumu daha sık (f=51) yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Kendilik algısı ile ilgili yaşanan sorunların sıklığına bakıldığında öğrencilerin (f=37), öğretmenler (f=12) ve velilerden (f=4) daha fazla dile getirdikleri görülmektedir. Duygu dışavurumu ile ilgili yaşanan sorunlar ise her üç katılımcı türü (öğrenci (f=89), öğretmen (f=35) ve veli (f=18)) tarafından en sık ifade edilen sorunlardan biridir. Son olarak öğretmenler (f=2) ve veliler (f=2) öğrencilerin depresif duygulanımla ilgili sorunlarını neredeyse hiç dile getirmezlerken, öğrenciler (f=36) bu sorunu yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Bir bütün olarak bakıldığında sırasıyla; anne baba ile ilgili sorunlar, sınav kaygısı ile ilgili sorunlar, akademik başarısızlık, duygu dışavurumu ile ilgili sorunlar ve öğretmen – öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunların, her üç katılımcı türünün en sık ifade ettikleri sorunlar olduğu görülmektedir.

4.1.2. Travmatik Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular

Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sonrasında, travmatik sorunlara ilişkin 135 ifade kodlanmıştır. Aşağıdaki tabloda travmatik sorun/kriz kategori ve temaları ile her bir temanın kaç kişi tarafından ve ne sıklıkta ifade edildiği yer almaktadır.

Tablo 5.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden

TRAVMATİK SORUNLAR	N (kişi)	f (frekans)
1. AİLE BİRİMİNİN DAĞILMASI		
a. Boşanma ve Ayrılma	17	32
b. Ölüm	14	27
c. Evi Terketme	3	3
2. SUÇ ve YASAL KONULAR		
a. Madde Kullanımı	13	22
b. Disiplin Cezası	4	4
c. Hırsızlık Yapma	1	1
3. İHMAL VE İSTİSMAR	8	20
4. TAŞINMA ve OKUL DEĞİŞİKLİĞİ	8	9
5. KENDİNE VEYA BAŞKASINA ZARAR VERME		
a. Başkasına zara verme	4	7
b. İntihar	2	3
6. AFET ve KAZALAR	5	7
Toplam		135

Tema 1: Ölüm

Bireyin sevdiği birini kaybetmesi onun psiko – sosyal gelişimi üzerinde ciddi etkiler bırakmaktadır. Ergenlik dönemi her ne kadar kayıpların sık yaşandığı bir dönem olmasa da kayıplar yaşanmakta ve ergeni derinden etkilemektedir. Bu temada elde edilen bulgular daha çok ergenin anne-babasının, kardeşinin, arkadaşının veya bir yakınının kaybı şeklindedir. Babasını küçük yaşta kaybeden K62'nin bu temaya ilişkin söyledikleri şöyledir:

“Ben iki yaşındayken babam vefat etti. İki kardeşiz. Annem büyüttü bizi. Babaannemlerin yanında büyümedim anneannemin yanında büyüdüm ve onların sürekli sorunları oluyor bana. Annemle anlaşamaması babaannemlerin... .. Yolda yürürken bir çocuk babası ile konuştuğu veya babasıyla gezdiği ben de isterdim gezmek... Kaderimizde yokmuş...”

K26 kodlu öğretmen isekardeşini kaybeden bir öğrencinin yaşadığı travmayı şöyle ifade etmektedir:

“Bir öğrencimizin işte kardeşini kaybetmesi sonucunda onu da okulda öğrendi kriz anını burada yaşadı. Bu durumda öğrencimize müdahale etmekte çok zorlandık tabii sağlık

kuruluşundan yardım istedik ambulans yolladılar ama öğrenme bizim için sonrasıydı sonrasında çok yardım etmeye çalıştık ama şöyle bir durum var ailesi farklı bir çözüm buldu ona da çok üzülüm daha olay devam ettirirken okul değiştirmek istedi belki onlar için daha kolayca bir çözüm yoluyla sonra takip edemedik en üzüldüğüm nokta buydu...”

Tema 2, 3: Boşanma ve Ayrılma

Boşanma, çocukların ve ergenlerin hayatlarında birçok değişikliğe neden olan uzun ve stresli olan olumsuz bir yaşam sürecidir. Bu temada da olumsuz bir yaşantı olarak ebeveynlerden birinin evden ayrılması veya ebeveynlerin boşanması sonucu ergenlerin yaşadığı sorunlar ifade edilmektedir. K5 kodlu öğretmen boşanmanın bir öğrencisi üzerindeki etkisini ve sonrasını şöyle ifade etmektedir:

“...Geçenlerde benzer bir öğrencimiz vardı (anne – babası boşanan). Öğrenci 8. Sınıftayken anne baba ayrılmaya karar vermiş; ama çocuğun SBS’sine etki etmesin diye işte sorun yokmuş gibi davranmaya çalışıyorlar. Çocuğun moralini bozmayalım, ona uygun ortam sağlayalım, birbirimize karşı dişimizi sıkalım, diye kendi aralarında anlaşmışlar ve TEOG’u (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) bitirdikleri gibi çocuk okulu kazandığına sevinmeden anne baba boşanmaya karar verdiklerini söyleyince çocuk üzölmeye başlıyor. E tabi bu ister istemez buradaki herşeyine yansıyor. Kendi içine kapanıyor, ailenin istemediği her türlü davranışı yapmaya çalışıyor şimdi. İlk başta bunu sigaraya başlayarak ortaya atı...”

Göröldüğü gibi anne ve babanın (her ikisinin de) varlığı çocuklar için potansiyel olarak önemli bir kaynaktır. Her ikisi de ergen için yardım, duygusal destek, koruma, rehberlik ve süpervizyon kaynağı olmaktadırlar. Bu nedenle ebeveynlerden birinin yokluğu ergenin yaşamını kötü etkilediği gibi, çocukla beraber kalan ebeveynin (ki bu genelde anne olmaktadır) yükümlölüğünü de arttırmaktadır. Buna benzer bir sorun yaşayan K54 kodlu veli şunları ifade etmektedir:

“Oğlum, yani ergenlik çağına girdiğinden beri, oğlum babasız büyüyen bir çocuk yani baba da olmadığı için tek başıma bazı şeylerin üstesinden gelemiyorum. Biz boşandık... Oğlumun en büyük sıkıntısı babasıyla görüşmemek... Hiç görüşemiyor, ne telefonla ne yüzyüze... Yani erkek olduğu için tıkanıyorum. Şimdi kız olsaydı farklı olurdu; karşılıklı, arkadaş gibi konuşabilirsiniz kız çocuklarıyla ama erkek bunu anlamıyor. Erkek çocuklar daha çok arkadaşlarıyla bazı sorunlarını çözmeye çalışıyor, arkadaşlarını da ben tanımıyorum...”

Tema 4: Evi Terk Etme

Evi terk etmenin birçok nedeni olabilmektedir. Bunlar çoğunlukla aile içinde ciddi sorunların olması, ayrılıklar, ergenin zor bir çocukluk yaşantısı geçirmiş olması, ailenin baskıcı tutumları şeklinde sıralanabilir. Ancak bazen çok ciddi sorunlar yaşanmasa da ergenler evi terk edebilmektedirler. Dolayısıyla bazı ergenlerin sorunlar ile baş etme stratejilerinin yeterli olmadığı ve bu nedenle bu yola başvurdıkları düşünülmektedir. Bu temada ise öğrencilerin aile baskısı nedeniyle ve karşı cinsten sevilen birine kaçmak için evi terk ettikleri ifade edilmiştir. K14 kodlu öğretmenin bu temaya ilişkin ifadesi şöyledir:

“Aileyle ilgili ailesine söylemeyip ailenin baskısından bunalıp kaçan kız öğrenciler de oldu. On yıl içerisinde iki öğrencimiz internette arkadaş bulup kaçıp gidip daha sonra aile ile irtibatı kesip... Aile polise haber vermiş daha sonra kameralardan kayıtlar çıkıyor, nereye gittikleri tespit ediliyor. Yirmi gün sonra ailesini arıyor ben şu ildeyim diye söyleyen kız öğrenciler de çıktı. Tabi ailesi de istemeyerek de olsa kabullendiler ve bir şekilde gelin ettiler. Böyle hadiseler olmuştu...”

Tema 5: Madde Kullanımı

Ergenin maddeye bağımlı olmasında, problemlili bir aile atmosferinin olması önemli bir faktördür. Bu tür sorunlu aileler; baskıcı – otoriter bir yapıya sahip, aile içi iletişimin olmadığı, çatışmaların fazla olduğu aileler ile parçalanmış aileler olarak görülmektedir. Bu temada sigara başta olmak üzere nargile, alkol, uçucu madde kullanımı gibi sorunların olduğu ifade edilmiştir. K13’ün ifadesi şöyledir:

“Sigara içen adamla gezdiğimiz için laf söylüyorlar. İçmiyordum, artık onlar yüzünden içmeye başladım. Hep bir şey, laf söylüyorlar. Geçen sene işte hocamızla, velimi çağırmişti, okula gelmediğimden dolayı, işte aramış çağırılmış işte, oğlunuz okula hiç gelmiyor, böyle işte. Demiş hocam; sigara var, içki var, esrar var, kumar da var, her türlü kötü alışkanlık var bu çocukta. Okulda bir tane kızı seviyor. Şöyle böyle işte. Kendini fazla kaptırmış meselelere. Ondan dolayı, aileyle o günden sonra her zaman sorun yaşıyorum. Annemle babam yüzünden oluyor bu şey...”

K5 kodlu öğretmen ise anne – babasının boşanmasından sonra öğrencideki değişimi şöyle ifade etmektedir:

“...Bunun yanında sigaraya başladıktan sonra, dışarda kendisinin aldığı sigarayı tek tek arkadaşlarına farklı fiyattan satarak gelir elde etmeye çalıştığını gördük...”

Tema 6: Disiplin Cezası

Öğrencilerin sergiledikleri istenmeyen davranışların genel olarak; dikkat çekme, güç arama, özgüven eksikliği ve intikam olmak üzere dört amacı vardır. Öğrencilerin bir kısmı dikkat çekmek için istenmeyen davranışlar sergilerken bazı öğrenciler otoriteye karşı güç gösterisinde bulunurlar. Yine bir kısmı etrafına zarar vererek, arkadaşlarını tehdit edip döverek bu davranışları sergilerler. Bu temada ise öğrencilerin daha çok, dikkat çekmek için okul düzenini bozduğu ve okul malına zarar verme davranışları sergilediği görülmektedir. Bu doğrultuda K50 kodlu öğretmen bu konuyla ilgili şunları ifade etmektedir:

“...Öğrencilerin okula karşı herhangi bir problemi varsa okulun her türlü kuralını mümkün olduğu kadar çiğnemeye çalışıyorlar. Nasıl, işte burada sigara içmeyeceksiniz denilmesine rağmen sigara içiyorlar. Ondan sonra tarlada yürüyormuşcasına ayakkabıları kirletebiliyor, ayakkabı izleri bırakabiliyor sıra ve masalarda veya daha farklı şekillerde davranabiliyorlar...”

Tema 7: Hırsızlık Yapma

Hırsızlık, taşınabilir bir malın sahibinin rızası olmadan ve ona haber vermeden yararlanmak için bulunduğu yerden alınması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu temaya sık rastlanmamakla birlikte okullarda var olan bir sorun olduğu ve parçalanmış ailelerin bu sorun için risk faktörü olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda K5 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir:

“Çocuğun anne babasıyla arası iyi değil, bir grubun içerisine girmek istiyor farklı ortamlara takılmak istiyor, farklı zevkler yaşamak istiyor... Yeni bir gruba girmenin en iyi yolu ne: Sigara, yeni şeyler yapmanın yolu ne: Çok aşırı para harcamak... Özellikle boşanmış ailelerin çocuklarında bu davranışlar ortaya çıkıyor. “Siz bana bakamıyorsunuz, benim ihtiyaçlarımı karşılayamıyorsunuz, ayrıldınız manevi ihtiyaçlarımı karşılamayı bıraktınız bari maddi olarak ihtiyaçlarımı karşılayın!” dercesine habire harcamaya gidiyor. Oda zaten belli bir yerden sonra patlak veriyor. Ailesi de bu durumu sürdüremediği için, belli bir yerden sonra kısımaya çalıştığı için bu sefer çocukta farklı eğilimler başlıyor... Bir öğrencimizde vardı bu davranışlar. Bu davranışlar da aile tarafından kısıtlanmaya çalışıldığında, kesilince veya sınırlanınca çevreden hırsızlık yapmaya başladığını gördük...”

Tema 8: İhmal ve İstismar

İstismar; fiziksel, cinsel ve duygusal olmak üzere üç temel başlıkta ele alınmaktadır. Bunlar arasında en yaygın olanı ve bununla beraber fark edilmesi, tanımlanması, anlaşılması ve yasal olarak kanıtlanması da en zor olanı duygusal istismardır. Duygusal istismar tek başına görülebildiği gibi fiziksel ve cinsel istismarla beraber de görülebilmektedir. Fiziksel istismar ve ihmal vakalarının büyük çoğunluğunda duygusal istismar olduğu ifade edilmektedir. Bu temada ifade edilen sorunlar ise daha çok ‘fiziksel ve duygusal istismar’ şeklindedir. İstismarın kaynağı ise genellikle parçalanmış aileler veya ebeveynin ikinci bir evlilik yapması sonucu üvey anne/babanın şiddet uygulaması olarak görülmektedir. Buna benzer bir sorunu K1 şöyle ifade etmektedir:

“Annem ve babam neredeyse ayrı yaşıyor gibiydiler. Babam son geldiğinde hani temelli geldi, çalışmıyordu. Hani annem çalışıyordu eve bakıyordu. Ondan sonra bu olaylar böyle çok sinirimizi bozmaya başladı biraz da böyle aile içi şiddet falan da vardı... Annemi hani dövüyordu...”

K3 arkadaşının aile içi yaşadığı sorunlardan kendisinin de etkilendiğini, arkadaşının üvey annesi ile yaşadığı şu sorunu ifade ederek ortaya koymaktadır:

“...Üvey annesi ona (kız arkadaşından söz ediyor) sürekli temizlik yaptırıyordu. Yok, işte sürekli işler filan yaptırıyordu. Hiç dışarda bizle top oynadığını, ip atladığını filan görmedim... Üvey annesi asla izin vermezdi...”

K6 ise üvey babası ile yaşadığı travmatik bir anısını şu şekilde ifade etmektedir:

“Üvey babam sürekli iş yapmamı istediği için sevgi yurduna geçtim. Evin içersinde bana hani böyle şeydi, kötü davramıyordu hani üvey olduğumu, ben büyüdükçe daha böyle yansıtıyordu. Hani bilmem işte başıma kaldın falan diyordu. Başıma kakıyordu hani bana baktığı için. Benim küçük kardeşim var öz kardeşim. Mesela bazen ona bakamıyordum, diyordu ki; ben sana o kadar baktım ama sen iki saatlik bir kıza bakamıyorsun... Böyle zaten bir şey desem, böyle şey yapsam kafama direkt vururlardı, Birgün annemle küçük bir sorun yaşadık ama bir şeye sesimi çıkarmadım. Ondan sonra üvey babam geldi ne oldu dedi, annem dedi beni üzüyor! Ondan sonra vurdu zaten sonra da alttaki yenge, Hatun yenge polisi aradı sonra polisler beni aldılar işte...”

Tema 9: Taşınma ve okul değişikliği

Taşınmak, evi değiştirmek tüm aile bireyleri için zorlu bir süreçtir. Ancak bu süreç çocuklar ve ergenler için daha zor olmaktadır. Çünkü taşınmak demek aynı zamanda okulun, arkadaşların, öğretmenlerin değişmesi demektir. Yeni bir sürece uyum

sağlamak çocuklar ve ergenler için hiç de kolay olmamaktadır. Taşınmalar genellikle çocuğun okuldan atılması, okul içi sorunların ve öğretmenler ile öğrenci arasında geçimsizliğin olmasından dolayı gidilecek başka bir okulun yakınlarına taşınma, yüksek öğretime yerleşen kardeş/lerin okuduğu şehre taşınma ve ebeveynlerinden birinin tayininin çıkması gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu temada ise daha çok ebeveynlerden birinin tayininden dolayı taşınma/okul değişikliği olduğu görülmüştür. Buna benzer bir sorunu K7 şöyle ifade etmektedir:

“Ben iki ay önce İzmir’den taşındığımda, babam askerde. Tayini çıktı buraya geldim. Ya ben doğduğumdan beri İzmir de yaşadım... Mesela buraya gelince, ya tüm her şeyim İzmir’de kaldı. Arkadaşlarım, öğretmenlerim... Yani Malatya’ya geldiğimde ilk başta bir böyle ağlıyordum. Bayağı üzgündüm alışamadım ilk başlarda... Hatta bayağı ağladım...”

Tema 10: Başkasına zarar verme

Öfke ve saldırganlık okullarda çok sık görülen ve ergenlerin sergiledikleri en büyük problemlerin başında gelmektedir. Saldırganlık veya başkasına zarar verme; tekmeleme, bıçaklama, vurma şeklinde ortaya çıkan fiziksel saldırganlık ile tehdit etme, alay etme, bağırp çağırma, dedikodu yapma gibi davranışlarla sergilenen sözel saldırganlık olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bu temada daha çok fiziksel saldırganlık ön plandadır. Buna benzer bir sorunu K8 şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenlere karşı böyle bir sinir böyle işte ani bir çıkışlar işte atarlanma böyle gençlik parlamaları, aniden sinirler... Böyle bir iğne ucu kadar bile olmayan şeylerden, bir sebepten dolayı kavga çıkıyor. İşte ağız burun giriyorlar yani. Böyle kan içinde kalıyor ortalık... Kavga çıkıyor işte küçük küçük nedenlerden dolayı ya da hiçbir neden olmadan... Nedeni ne: İşte yan bakma durumu. Sadece durup yan baktın mevzusundan kaynaklanan nedenler, başka hiçbir problem yok...”

Bazen öğrencilerin amacı doğrudan zarar vermek olmasa da yaptıkları şakanın dozunu ayarlayamamakta ve bundan dolayı bazı sorunlar yaşanabilmektedir. Buna benzer bir sorunu K13 şöyle ifade etmektedir:

“Sınıfta biz şey yapıyorduk, şakalaşıyorduk işte. Sonra arkadaşım silgi attı bana. Ben de arkadaşına, su şişesinin içinde şu kadar su vardı (elindeki şişenin yarısını gösteriyor), yavaş atmama rağmen dışarıdan gelen arkadaşımın işte şeyine, kulak zarına, değdi kulağına. Ondan sonra işte travma geçirdi. İçindeki östaki borusuna zarar vermiş, dengeyi sağlayan şey var ya o, işte 1 milim oynamış. Yani böyle, 2-3 gün polisle uğraştım...”

Tema 11: İntihar

İntihar bireyin, bilerek ve isteyerek kendi hayatını sonlandırmasını ifade eden biyolojik, psikiyatrik ve psiko-sosyal faktörlerin etkili olduğu yaşama arzusu ile ölüm isteğinin iç içe geçtiği karmaşık bir davranıştır. Okul çevresi ve aile içi problemler, intihar için bir risk faktörüdür. Çünkü okul çevresi hem akademik beklentinin hem de sosyal yaşamın devam ettiği bir ortamdır. Bununla ilişkili olarak okul dönemi içinde intiharların özellikle hafta içi gerçekleştirilme sıklığının fazla olduğu yapılan çalışmalarda da ifade edilmektedir. K36 kodlu veli, arkadaşının intiharından dolayı oğlunun yaşadıklarını şöyle ifade etmektedir:

“Genç bi çocuk intihar etmişti okullarında... Çocuğumda yani etkilendi bayağı... Ama sonrasında bu durumu kendi lehine çevirmeye çalışıyor... İşte yani ben de gideceğim, ben de yapacağım... Yapmayacağı şeyi bile yapacağım diyo aileye annesine bana yapacam diyo. Böyle olacak diyo yani onu tam söylemiyo ben de böyle yaparım demiyo ama bizim ondan korktuğumuzu hissedince o şekilde davranıyor... Bu erkek çocuklarda genellikle oluyo... Benim tahminim kızlarda olmadığı... Bu olay da geçen sene oldu... İşte mezun olduğu dönemde arkadaşı intihar edince bu durumdan bayağı etkilendi. Sonra da gittikçe asabileşti bizi korkuturcasına tehdit edercesine yani ‘Ben şöyle yapacam ben böyle yapacam’ deyip yaşamıyla bizi tehdit ediyordu...”

Tema 12: Afet ve kazalar

Afet, bireylerin veya toplumların normal yaşamının devam etmesini engelleyen veya durduran, can ve mal kaybına neden olan; doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olaylar; Kaza ise, bilinen yanlış davranış, ihmaller ve nedenler zincirinin son halkası olup, önceden alınabilecek tedbirlerle kaçınılabılır ve korunulabilir bir olay olarak tanımlanmaktadır. Afet veya kaza hangisi olursa olsun bu travmatik krizler sonrasında birey akut karmaşa durumu yaşar. Afetzedekazazedelerin bir kısmı kendilerini ağır bir yük altında hissederler ve ciddi bir stres yaşarlar. Bu tema ile ilgili ifade edilen sorunlar ‘depremde olma ve trafik kazası geçirme veya trafik kazasına neden olma şeklinde ifade edilmiştir. Trafik kazasına ilişkin bir sorunu K11 şöyle ifade etmektedir:

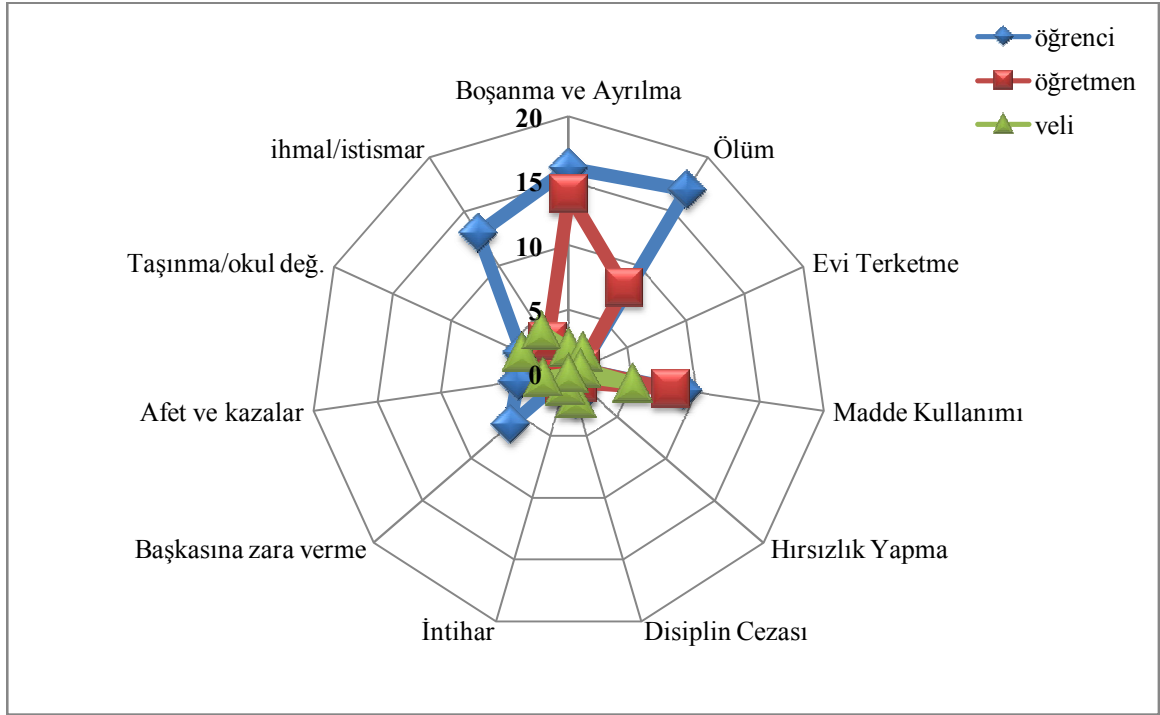
“Annemin dayısı ölmüştü... Annemin dayısı kamyonun altında kalmıştı ben böyle arabaları görünce hemen o olay aklıma geliyor. İşte böyle gözümde canlanıyor ölüm haberi falan... Duyduğumda şok oldum... Dondum... Bir an geçtikten sonra ağladım..!”

Travmatik sorun/krizlere ilişkin genel olarak bulguları toparlamak gerekirse:

Travmatik sorunlar içerisindeki temel kategorilerin; Aile biriminin dağılması (f=62), suç ve yasal konular (f=27), ihmal ve istismar (f=20), taşınma ve okul değişikliği (f=9), kendine ve başkasına zarar verme (f=8), afet ve kazalar (f=7) ile hastalık (f=2) olduğu görülmektedir. Bu kategoriler kendi içerisinde incelendiğinde 'aile biriminin dağılması' kategorisinin; ölüm (f=27), boşanma ve ayrılma (f=32) ve aile üyelerinden birinin evi terketmesi (f=3) temalarından oluştuğu; 'suç ve yasal konular'a ilişkin kategorilerin, madde kullanımı (f=22), disiplin cezası (f=4) ve hırsızlık yapma (f=1) temalarından oluştuğu; son olarak 'kendine ve başkasına zarar verme' kategorisinin, başkasına zarar verme (f=7) ve intihar (f=3) temalarından oluştuğu görülmektedir.

4.1.2.1. Katılımcılara (Öğretmen – Veli – Öğrenci) İlişkin Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin yaşadıkları travmatik sorun/krizlerin katılımcılar (öğretmen – öğrenci – veli) arasındaki dağılımı verilmiştir.



Grafik 2. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar grafiği

Tablo 6.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunların katılımcılara göre dağılımı

KATEGORİ VE TEMALAR	A Katılımcılar: Öğrenci	B Katılımcılar: Öğretmen	C Katılımcılar: Veli
1: 1. AİLE BİRİMİNİN DAĞILMASI			
2: a. Boşanma ve Ayrılma	16	14	2
3: b. Ölüm	17	8	2
4: c. Evi Terketme	1	1	1
5: 2. SUÇ ve YASAL KONULAR			
6: a. Madde Kullanımı	9	8	5
7: b. Hırsızlık Yapma	0	1	0
8: c. Disiplin Cezası	2	0	2
9: 3. KENDİNE VEYA BAŞKASINA ZARAR VERME			
10: a. İntihar	0	1	1
11: b. Başkasına zara verme	6	0	0
12: 4. AFET ve KAZALAR			
13: 5. TAŞINMA ve OKUL DEĞİŞ.	4	1	4
14: 7. İHMAL VE İSTİSMAR			
	13	3	4

Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunların katılımcıların ifadelerine göre dağılımına bakıldığında; ‘Aile biriminin dağılması, Suç ve yasal konular ile İhmal ve istismar’ kategorilerinin en sık sorun yaşandığı kategoriler olduğu görülmekte, ‘Kendine veya başkasına zarar verme, Afet ve kazalar ile Taşınma ve okul değişikliği’ kategorilerinin diğerlerine nispeten daha az yaşandığı görülmektedir. Özellikle öğrenciler tarafından en sık vurgulanan temalar ölüm (f=17), boşanma ve ayrılma (f=16) ile ihmal ve istismar (f=13) temalarıdır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en sık vurgulanan temalar ise ‘boşanma ve ayrılma’ ile ‘madde kullanımı’ temalarıdır. Son olarak velilerin en sık vurguladığı temalar ise madde kullanımı (f=5), taşınma ve okul değişikliği (f=4) ile ihmal ve istismar (f=4) temalarıdır.

4.2. Nicel Araştırma Bulguları

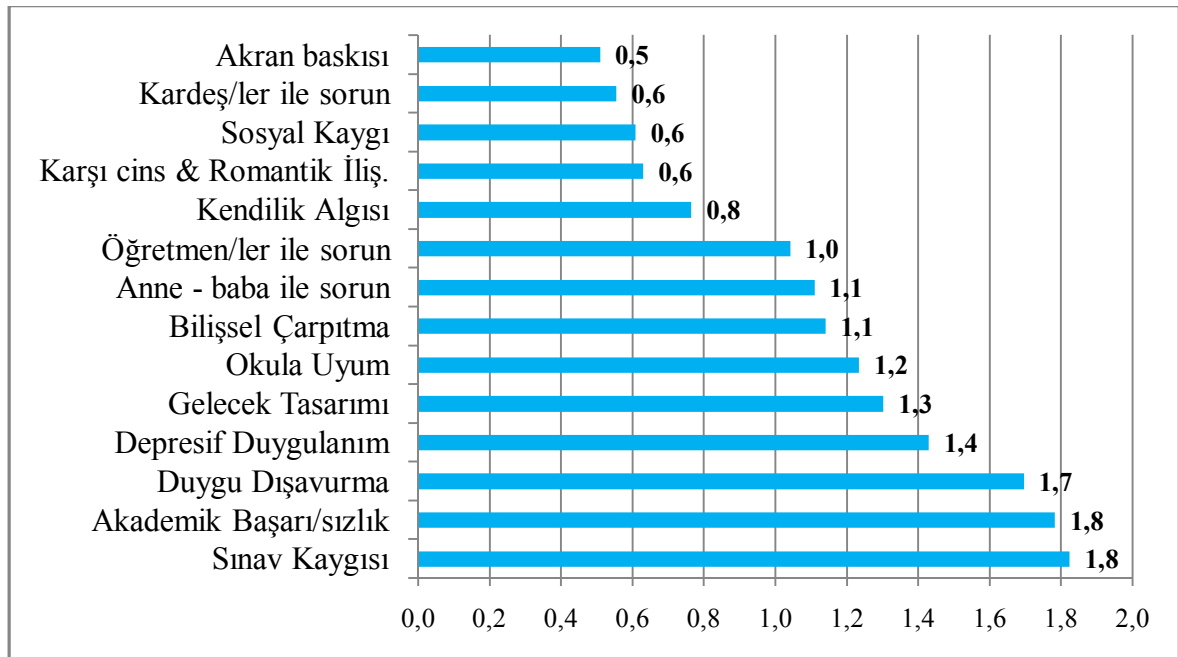
Bu kısımda araştırmanın nicel kısmına ait bulgular, gelişimsel ve travmatik bulgular olarak iki farklı şekilde ele alınmış; bununla birlikte bulgular, tablo ve grafik şeklinde verilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

4.2.1. Gelişimsel Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular

4.2.1.1. Katılımcılara (Öğretmen – Veli – Öğrenci) İlişkin Bulgular

Bu kısımda lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorun/krizlerin yaygınlığı ve neler olduğu; öğrenci, öğretmen ve velilerin bakış açılarına göre belirtilmiştir.

Öğrencilerin gözüyle yaşanan gelişimsel sorunlar



Grafik 3. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar grafiği: Öğrencilerin Gözünden

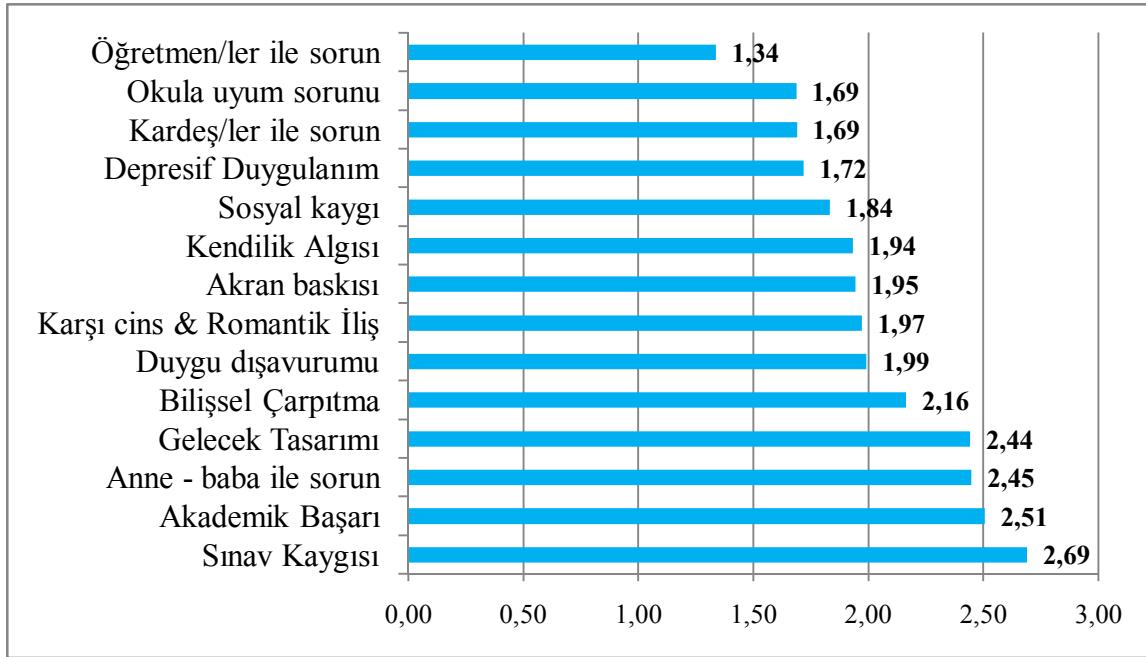
Tablo 7.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Öğrencilerin Gözünden

GELİŞİMSEL SORUN/KRİZLER	\bar{X}	N	S
Sınav Kaygısı	1.8	414	1.2
Akademik Başarı/sızlık	1.8	414	1.2
Duygu Dışavurumu	1.7	414	1.4
Depresif Duygulanım	1.4	414	1.3
Gelecek Tasarımı	1.3	414	1.2
Okula Uyum	1.2	414	1.2
Bilişsel Çarpıtma	1.1	414	1.1
Anne – Baba ile Sorun	1.1	414	1.0
Öğretmen/ler ile Sorun	1.0	414	1.1
Kendilik Algısı	0.8	414	1.3
Karşı cins ve Romantik İlişk.	0.6	414	0.9
Sosyal Kaygı	0.6	414	1.0
Kardeş/ler ile Sorun	0.6	414	0.8
Akran baskısı	0.5	414	0.7

Öğrencilerin bakış açılarına göre, lise öğrencilerinin (kendilerinin) en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların: Sınav kaygısı ($\bar{X} = 1.8$) akademik başarı/sızlık ($\bar{X} = 1.8$) ve duygu dışa vurumu ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 1.7$) olduğu; bu sorunları sırasıyla depresif duygulanım ($\bar{X} = 1.4$), gelecek tasarımı ($\bar{X} = 1.3$), okula uyum ($\bar{X} = 1.2$), bilişsel çarpıtma ($\bar{X} = 1.1$), anne – baba ($\bar{X} = 1.1$) ve öğretmenler ile yaşanan sorunların ($\bar{X} = 1.0$) izlediği görülmektedir. Öğrencilere göre, kendilerinin en az yaşadıkları sorunlar ise sırasıyla (azdan çoğa doğru) akran baskısı ($\bar{X} = 0.5$), kardeşler ile sorun yaşama ($\bar{X} = 0.6$), sosyal kaygı ($\bar{X} = 0.6$), karşı cins ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 0.6$) ve kendilik algısı ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 0.8$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin gözüyle yaşanan gelişimsel sorunlar



Grafik 4. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar grafiği: Öğretmenlerin Gözünden

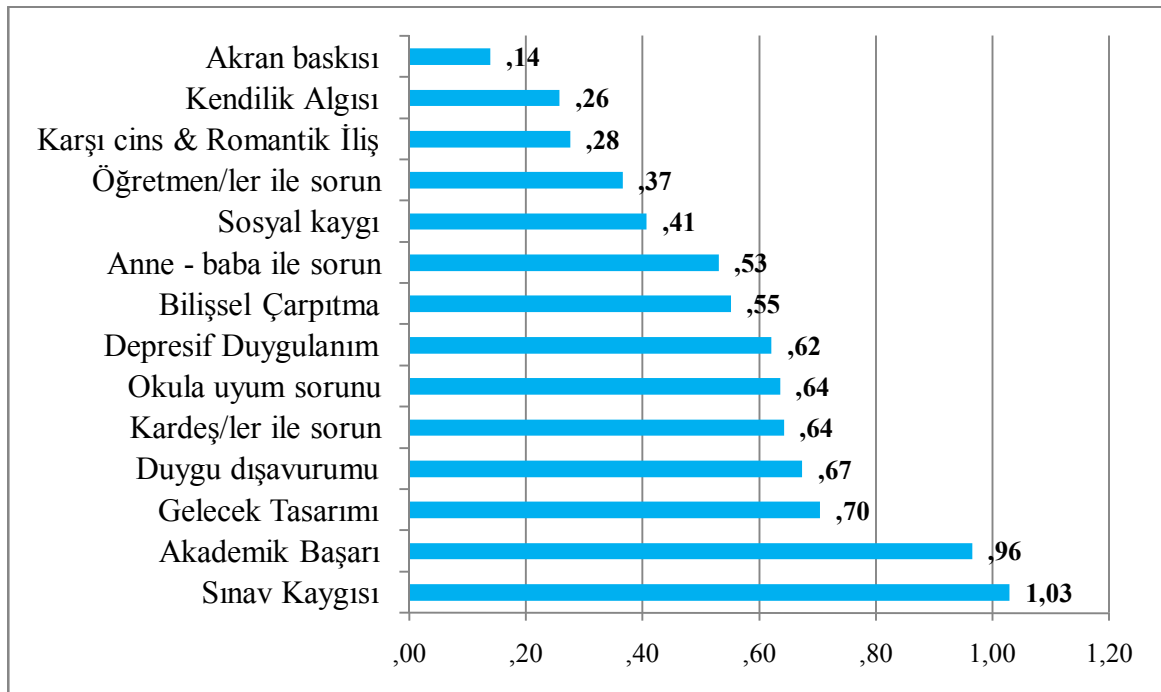
Tablo 8.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Öğretmenlerin Gözünden

GELİŞİMSEL SORUN/KRİZLER	\bar{X}	N	S
Sınav Kaygısı	2.69	94	.76
Akademik Başarı/sızlık	2.51	94	.74
Anne – Baba ile Sorun	2.45	94	.57
Gelecek Tasarımı	2.44	94	.82
Bilişsel Çarpıtma	2.16	94	.85
Duygu Dışavurumu	1.99	94	.88
Karşı cins ve Romantik İlişk.	1.97	94	.68
Akran baskısı	1.95	94	.78
Kendilik Algısı	1.94	94	.71
Sosyal Kaygı	1.84	94	.96
Depresif Duygulanım	1.72	94	.94
Kardeş/ler ile Sorun	1.69	94	.68
Okula Uyum	1.69	94	.62
Öğretmen/ler ile Sorun	1.34	94	.90

Öğretmenlerin bakış açılarına göre, lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların: Sınav kaygısı ($\bar{X} = 2.69$) akademik başarı/sızlık ($\bar{X} = 2.51$) ve anne – baba ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 2.45$) olduğu; bu sorunları sırasıyla gelecek tasarımı ($\bar{X} = 2.44$), bilişsel çarpıtma ($\bar{X} = 2.16$), duygu dışavurumu ($\bar{X} = 1.99$), karşı cins ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 1.97$),akran baskısı ($\bar{X} = 1.95$) ve kendilik algısı ile ilgili sorunların ($\bar{X} = 1.94$) izlediği görülmektedir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin en az yaşadıkları sorunlar ise sırasıyla (azdan çoğa doğru) öğretmenler ile sorun yaşama ($\bar{X} = 1.34$), okula uyum sorunu ($\bar{X} = 1.69$), kardeş/leri ile sorun yaşama ($\bar{X} = 1.69$), depresif duygulanım ($\bar{X} = 1.72$) ve sosyal kaygı ($\bar{X} = 1.84$) ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir.

Velilerin gözüyle yaşanan gelişimsel sorunlar



Grafik 5. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar grafiği: Velilerin Gözünden

Tablo 9.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorunlar tablosu: Velilerin Gözünden

GELİŞİMSEL SORUN/KRİZLER	\bar{X}	N	S
Sınav Kaygısı	1.03	97	1.20
Akademik Başarı/sızlık	0.96	97	1.26
Gelecek Tasarımı	0.70	97	0.99
Duygu Dışavurumu	0.67	97	1.01
Kardeş/ler ile Sorun	0.64	97	0.98
Okula Uyum	0.64	97	0.92
Depresif Duygulanım	0.62	97	1.09
Bilişsel Çarpıtma	0.55	97	0.87
Anne – Baba ile Sorun	0.53	97	0.84
Sosyal Kaygı	0.41	97	0.93
Öğretmen/ler ile Sorun	0.37	97	0.73
Karşı cins ve Romantik İlişk.	0.28	97	0.69
Kendilik Algısı	0.26	97	0.70
Akran baskısı	0.14	97	0.49

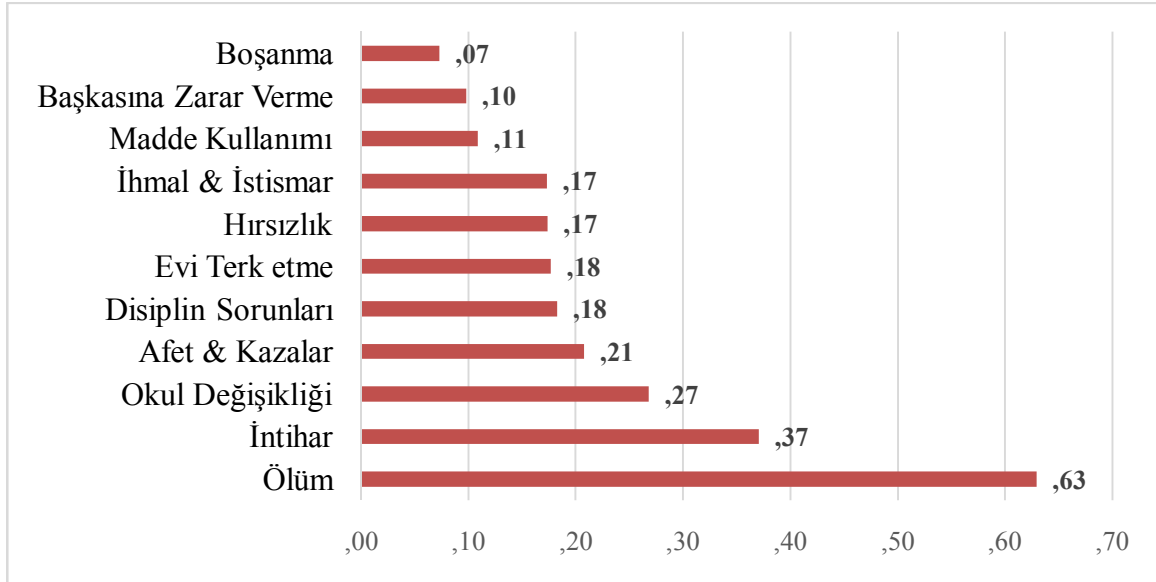
Velilerin bakış açılarına göre, lise öğrencilerinin (kendi çocuklarının) en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların: Sınav kaygısı ($\bar{X} = 1.03$) akademik başarı/sızlık ($\bar{X} = 0.96$) ve gelecek tasarımı ($\bar{X} = 0.70$) olduğu; bu sorunları sırasıyla, duygu dışavurumu ($\bar{X} = 0.67$), kardeş/leri ile sorun yaşama ($\bar{X} = 0.64$), okula uyum sorunu ($\bar{X} = 0.64$), depresif duygulanım ($\bar{X} = 0.62$), bilişsel çarpıtma ($\bar{X} = 0.55$) ve anne – baba ile ilgili sorunların ($\bar{X} = 0.53$) izlediği görülmektedir. Velilere göre, öğrencilerin (çocuklarının) en az yaşadıkları sorunlar ise sırasıyla (azdan çoğa doğru) akran baskısı ($\bar{X} = 0.14$), kendilik algısı ($\bar{X} = 0.26$), karşı cins ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 0.28$), öğretmenler ile sorun yaşama ($\bar{X} = 0.37$) ve sosyal kaygı ($\bar{X} = 0.41$) ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir.

4.2.2. Travmatik Sorun/Krizlere İlişkin Bulgular

4.2.2.1. Katılımcılara (Öğretmen – Veli – Öğrenci) İlişkin Bulgular

Bu kısımda lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorun/krizlerin yaygınlığı ve neler olduğu; öğrenci, öğretmen ve velilerin bakış açılarına göre belirtilmiştir.

Öğrencilerin gözüyle yaşanan travmatik sorunlar



Grafik 6. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar grafiği: Öğrencilerin Gözünden

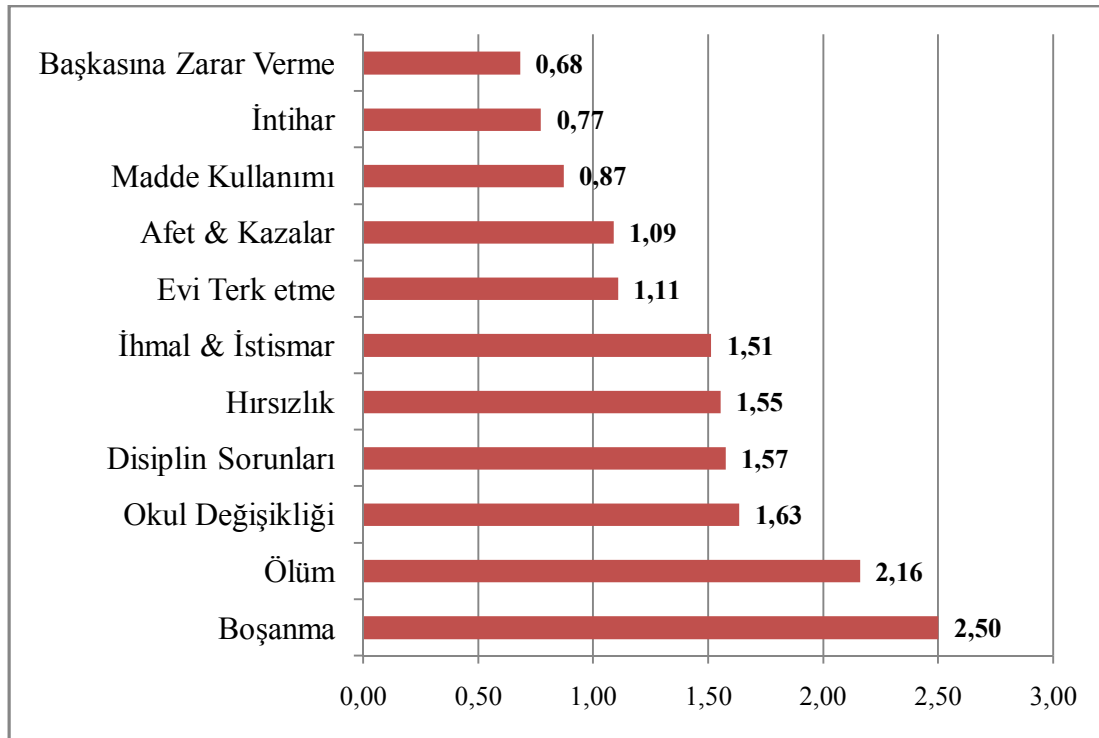
Tablo 10.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Öğrencilerin Gözünden

TRAVMATİK SORUN/KRİZLER	\bar{X}	N	S
Ölüm	.63	414	1.08
İntihar	.37	414	.92
Okul Değişikliği	.27	414	.87
Afet ve Kazalar	.21	414	.65
Disiplin Sorunları	.18	414	.62
Evi Terketme	.18	414	.58
Hırsızlık	.17	414	.61
İhmal ve İstismar	.17	414	.49
Madde Kullanımı	.11	414	.45
Başkasına zarar verme	.10	414	.42
Boşanma	.07	414	.43

Öğrencilerin bakış açlarına göre, lise öğrencilerinin (kendilerinin) en sık yaşadıkları travmatik sorunların: Ölüm ($\bar{X} = 0.63$) yani bir yakını kaybetmenin verdiği üzüntü, intihara tanık olma veya bir yakının intihar girişiminde bulunması ($\bar{X} = 0.37$) ve okul değişikliği ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 0.27$) olduğu; bu sorunları sırasıyla afet ve kazalar ($\bar{X} = 0.21$), disiplin sorunları ($\bar{X} = 0.18$), evi terk etme ($\bar{X} = 0.18$), hırsızlık yapma ($\bar{X} = 0.17$) ile ihmal ve istismara uğrama ($\bar{X} = 0.17$) sorunlarının izlediği görülmektedir. Öğrencilere göre kendilerinin en az yaşadıkları travmatik sorunların ise sırasıyla (azdan çoğa doğru) boşanma ($\bar{X} = 0.7$), başkasına zarar verme ($\bar{X} = 0.10$) ve madde kullanımı ($\bar{X} = 0.11$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin gözüyle yaşanan travmatik sorunlar



Grafik 7. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar grafiği: Öğretmenlerin Gözünden

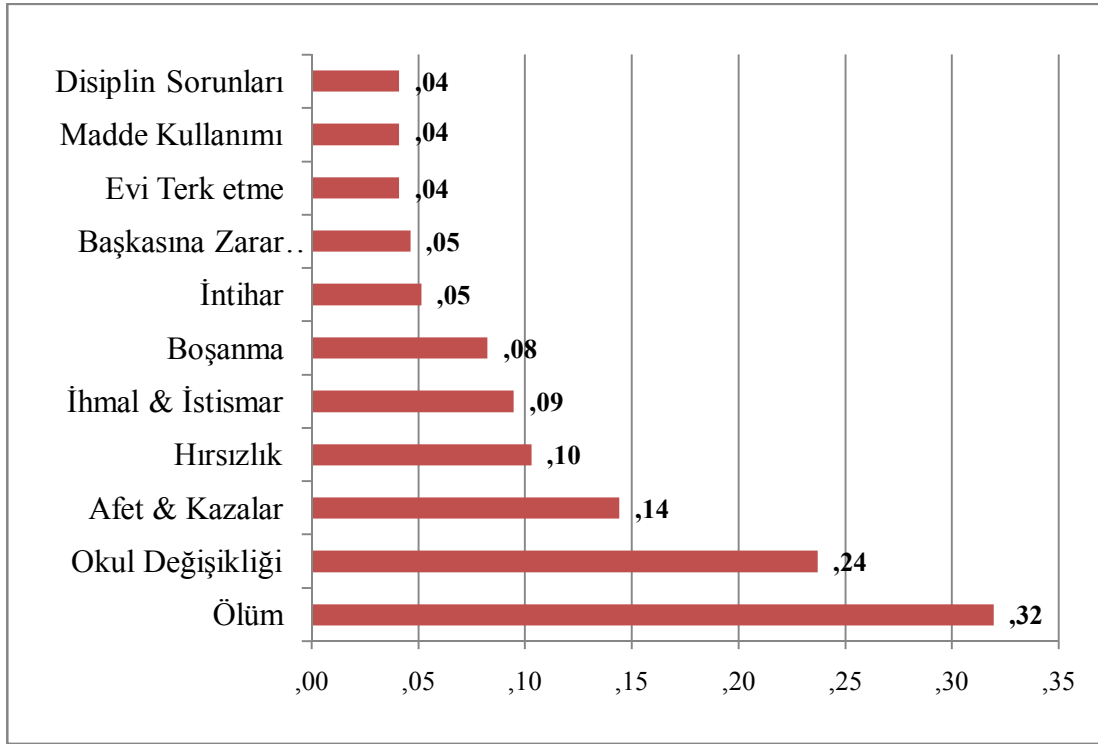
Tablo 11.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Öğretmenlerin Gözünden

TRAVMATİK SORUN/KRİZLER	\bar{X}	N	S
Boşanma	2.5	94	1.2
Ölüm	2.2	94	0.9
Okul Değişikliği	1.6	94	0.9
Disiplin Sorunları	1.6	94	1.1
Hırsızlık	1.6	94	1.1
İhmal ve İstismar	1.5	94	0.8
Evi Terketme	1.1	94	1.1
Afet ve Kazalar	1.1	94	0.8
Madde Kullanımı	0.9	94	0.7
İntihar	0.8	94	0.8
Başkasına zarar verme	0.7	94	0.7

Öğretmenlerin bakış açılarına göre, lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları travmatik sorunların: Anne – babanın boşanması ($\bar{X} = 2.5$), ölüm ($\bar{X} = 2.16$) yani bir yakını kaybetmenin verdiği üzüntü ve okul değişikliği ile ilgili sorunlar ($\bar{X} = 1.63$) olduğu; bu sorunları sırasıyla disiplin sorunları ($\bar{X} = 1.57$), hırsızlık yapma ($\bar{X} = 1.55$), ihmal ve istismara uğrama ($\bar{X} = 1.51$), evi terk etme ($\bar{X} = 1.11$) ile afet ve kazalar ($\bar{X} = 1.09$) ile ilgili sorunların izlediği görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin en az yaşadıkları travmatik sorunların ise sırasıyla (azdan çoğa doğru) başkasına zarar verme ($\bar{X} = 0.68$), intihara tanık olma veya bir yakının intihar girişiminde bulunması ($\bar{X} = 0.77$) ve madde kullanımı ($\bar{X} = 0.87$) olduğu görülmektedir.

Velilerin gözüyle yaşanan travmatik sorunlar



Grafik 8. Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar grafiği: Velilerin Gözünden

Tablo 12.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunlar tablosu: Velilerin Gözünden

TRAVMATİK SORUN/KRİZLER	\bar{X}	N	S
Ölüm	.32	97	.82
Okul Değişikliği	.24	97	.83
Afet ve Kazalar	.14	97	.59
Hırsızlık	.10	97	.59
İhmal ve İstismar	.09	97	.45
Boşanma	.08	97	.57
İntihar	.05	97	.46
Başkasına zarar verme	.05	97	.42
Evi Terk etme	.04	97	.41
Madde Kullanımı	.04	97	.41
Disiplin Sorunları	.04	97	.41

Velilerin bakış açlarına göre, lise öğrencilerinin (kendi çocuklarının) en sık yaşadıkları travmatik sorunların: Ölüm ($\bar{X} = 0.32$) yani bir yakını kaybetmenin verdiği üzüntü, okul değişikliği ($\bar{X} = 0.24$) ile afet ve kazalara ($\bar{X} = 0.14$) ilişki sorunlar olduğu; bu sorunları sırasıyla hırsızlık yapma ($\bar{X} = 0.10$), ihmal ve istismara uğrama ($\bar{X} = 0.9$), boşanma ($\bar{X} = 0.18$), intihara tanık olma veya bir yakının intihar girişiminde bulunması ($\bar{X} = 0.5$) ve başkasına zarar verme ($\bar{X} = 0.5$) ile ilgili sorunların izlediği görülmektedir. Velilere göre öğrencilerin (kendi çocuklarının) en az yaşadıkları travmatik sorunların ise sırasıyla (hepsi eşit düzeyde olmakla beraber) disiplin sorunları ($\bar{X} = 0.04$), madde kullanımı ($\bar{X} = 0.04$) ve evi terk etme ($\bar{X} = 0.04$) olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Nitel Araştırmadan Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu

5.1.1. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların öğrenci görüşlerine göre neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Araştırmada lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların neler olduğu bir alt problem olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel sorunlara bakıldığında, öğrenciler en çok *anne baba ile ilgili sorunlar, akran baskısı ile ilgili sorunlar, sınav kaygısı, öğretmen – öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar ve akademik başarısızlığa ilişkin sorunlar* yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunları sırasıyla *duygu dışavurumu, bilişsel çarpıtma, sosyal kaygı, kendilik algısı ile ilgili sorunlar ve depresif duygulanımla ilgili sorunlar* izlemektedir. En az yaşadıkları sorunlar ise *gelecek tasarımı, okula uyum sorunu ile karşı cins ve romantik ilişkiler ile ilgili sorunlar* olarak görülmüştür.

Ergenlik dönemi '*beraberinde getirdiği zorluklar*' nedeniyle bir gelişimsel ve travmatik sorunlar dönemi olarak adlandırılabilir. Nitekim G. Stanley Hall da bu dönemi fırtına ve stresler dönemi olarak adlandırmıştır. Ergenler bu dönemde otoriteye ve özellikle de anne – babaya karşı koyma eğiliminde olduklarından özellikle de ebeveynleri ile bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Ergenlerin en çok yaşadıkları sorunlar; ebeveynlerle yaşanan sorunlar, akran baskısı, sınav kaygısı ve akademik başarısızlıktır. Ergenler ve aileleri bir bütünü tamamlayan iki parça gibidir. Dolayısıyla bu iki parça arasındaki iletişimin sağlıklı olmaması bir takım sorunlara neden olabilmektedir. Ergenlerin en çok ebeveynleri ile sorun yaşamaları içinde bulunulan gelişim döneminden kaynaklanabileceği gibi ailelerin '*ergenin içinde bulunduğu bu döneme*' ilişkin yeteri kadar bilinçli olmamalarından da kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ebeveynler ile iletişimin kötü olması veya ergen tarafından olumsuz algılanması, akranlara ilginin arttığı bu dönemde, ergenin bir akran grubuna dâhil olmak için grubun kurallarına boyun eğmesine neden olabilir ve gruba katılacak olanlara da aynı şeyin yapılması akran baskısına neden olabilir. Benzer şekilde, Totan ve Yöndem (2007) ergenlerin ebeveynleri olan ilişkilerinin kalitesine bağlı olarak zorbalık davranışlarının azaldığı ve akranlarıyla olan ilişkilerin ise olumlu yönde arttığını ifade etmektedir. Literatürde benzer şekilde ergenlerin, ebeveynleri ile sorun yaşadığını ifade eden birçok araştırma (Bruner, 1999;

Erdoğdu, 2007; Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010) bulgusunun yanında akranlarıyla ve özellikle de akran baskısı ile ilgili de sorunlar yaşadığını gösteren araştırma bulguları da (Aydın, 1999; Solberg ve Olweus, 2003; Solberg, Olweus ve Endresen, 2007; Sumter, Bokhorst, Steinberg ve Westenberg, 2009) bulunmaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin en sık sorun yaşadıklarını ifade ettikleri bir diğer sorun ise sınav kaygısı ve akademik başarısızlıktır. Eğitim ve öğretim kurumlarının en önemli amaçlarından biri akademik başarının arttırılmasıdır. Akademik başarı beraberinde başarısızlığı da getirmekte ve bu başarı/sızlığın ölçütü öğrenci, öğretmen ve velilere göre değişebilmektedir. Örneğin kimi anne – babaya göre 70 başarılı bir not iken; kimine göre değildir. Kimi aileler için ise başarının ölçütü ergenin çevresinde bulunan diğer bireylerdir. Böylece diğerlerinin aldığı notlar ile çocuğunun notu kıyaslanır ve öğrenciyle yüzleştirilir. Bu açıdan bakıldığında anne baba ile yaşanan sorunların akademik başarısızlığın da bir sebebi olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde Erdoğdu (2007) da ebeveynin tutumlarının, davranışlarındaki tutarsızlığın, geçimsizliğin bireyin akademik başarısının düşmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ilişkilerin sağlıklı olmadığı ailelerde, bireyin yaşadığı zorlukların akademik başarı (Halahan, David and Rudolf, 1995; Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010; Mallinckrodt, 1992) mantık dışı inançlar (Çivitçi, 2006b), sağlıksız öfke dışavurumu (Albayrak ve Kutlu, 2009; Bernard and Cronan, 1999), depresyon (İnanç, Bilgin, ve Atıcı, 2008) üzerinde etkisi olduğu da ortaya konulmuştur. Öte yandan akademik başarının ölçülmesi ise sınavlarla sağlanmaktadır. Bu nedenle bireylerin sınav kaygısının yüksek olmasının da akademik başarısızlığı arttırdığı ifade edilebilir. Literatürde sınav kaygısı ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma (Albayrak, 1987; Cengiz, 1988; Gündoğdu, 1994; Öner, 1990; Uzun Özer ve Topkaya 2011) bulunmaktadır. Ayrıca bireyin kendilik algısının zayıf olması, öğrencinin utangaç olmasına ve dolayısıyla hem arkadaş gruplarına dâhil olamamasına hem de derste sormak istediği konuları soramamasına, bunun da akademik başarısızlığa neden olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin en sık vurguladıkları sorunlardan biri öğretmenlerle yaşanan sorunlardır. Öğrenciler çoğunlukla, öğretmenlerin kendilerini sınıf içinde rencide ettiklerinden, bedenleri ile dalga geçtiklerinden söz etmişlerdir. Bu durumun öğrencinin başarısız olması ile yakından ilgili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencinin '*fiziksel görünümüyle dalga geçilmesinin*' öğrencinin kendilik algısının zayıflamasına da neden olduğu düşünülmektedir. Çünkü Öğrenci öğretmen ilişkilerinin niteliğinin öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Gordon, 2014).

Bunun yanı sıra akademik başarısızlığın öz saygı ve utangaçlıkla ilişkili olduğu diğer araştırmacılar (Balkıs ve Duru, 2010; Güngör, 1989; Yüksel, 2002) tarafından da ortaya konmuştur. Bireyin sosyalleşmesinde önemli bir rolü olan *karşı cins ve romantik ilişkiler*; bireylerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemli bir kurum olan *okula uyum* ve kişiliğin önemli bir parçasını oluşturacak olan *gelecek tasarımı* ise öğrencilerin en az sorun yaşadıklarını ifade ettikleri temalardır. Ancak bu temalara ilişkin sorunların bütün sorun alanları ile kıyaslandığında, bu temaların en az sorun yaşanan temalar olduğuna ve bu tür sorunların okullarda yaşanmadığı veya çok az yaşandığı şeklinde yorumlanmamasına dikkat edilmelidir.

Travmatik sorun alanlarına ilişkin bulgulara bakıldığında, öğrencilerin en sık yaşadıkları travmatik sorunların *ölüm*, ebeveynlerin *boşanmaları* veya ayrılmaları, *ihmal ve istismar* ile *madde kullanımı* olduğu görülmekte; bunu başkasına *zarar verme*, *afet ve kazalar*, *taşınma/okul değişikliği* izlemektedir. *Disiplin cezası* ve *evi terk etme* öğrencilerin en az yaşadıklarını ifade ettikleri sorunlar; *intihar* ve *hırsızlık* temasına ilişkin herhangi bir soruna rastlamadıkları görülmüştür.

Literatürde lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunların neler olduğunu bir bütün olarak ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır; ancak travmatik sorun kategorisine giren temaların ayrı ayrı ele alındığı çalışmalar vardır. Bunlar ölüm (Duman, 2014; Noppe and Noppe, 1997; Stroebe, Schut and Stroebe, 2007), boşanma (Arifoğlu, Richard and Öz, 2010; Çivitçi, Çivitçi ve Fiyakalı, 2009; Kaplan ve ark., 2014), ihmal ve istismar (Navalta ve ark., 2006; Taner ve Gökler, 2004; Yarar ve Yarış, 2011), madde kullanımı (Akkuş, 2010; Ögel ve ark., 2004; Van den Bree and Pickworth, 2005), intihar (Alptekin ve Duyan, 2012; Barzilay and Apter, 2014; Eskin, 2012), hırsızlık (Bilge, 1996; Şenses, Akbaş, Baykal, ve Karakurt, 2014), evi terk etme (Şimşek, 2013) ve disiplin (Demir, 2013) olarak sıralanabilir. Literatürde taşınma ve okul değişikliği ile ilgili herhangi bir araştırma bulgusuna ise rastlanmamıştır. Öğrencilerin en sık ölüm temasını vurgulamaları, günlük yaşamda beklenmedik bir şekilde karşılaşılan afetler, kazalar, arkadaş çevresinden veya yakınlarından birinin ölümünün öğrenciler üzerinde bıraktığı derin etkiden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ebeveynlerin boşanmalarının ardından çocuğun anne veya babadan birinin yokluğunu yaşaması, bireyin bir takım sorunlar yaşamasına neden olduğu ve bu sorunlar ile baş edebilmek için de madde kullanımına başladığı düşünülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin yokluğunun, bireyin yanlış arkadaş seçimine neden olabileceği bunun da yine (grubun kurallarına uyabilmek için) madde kullanımına neden olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber ebeveynlerin

boşanmasının ardından ikinci bir evlilik yapması, eve gelen üvey anne/babanın çocuk/ları ihmal ve istismar edebildiği, bu nedenle evden alınıp çocuk esirgeme kurumlarına yerleştirilen bireylerin bu defa kurumlarda istismara uğradıkları (yapılan nitel görüşmeler sonrası) düşünülmektedir. Ayrıca sağlıksız bir aile yapısının olması bireyin hırsızlık, başkasına zarar verme, evi terk etme gibi yollara başvurusunun nedeni olarak sıralanabilir. Bununla beraber madde kullanımının da trafik kazası, intihar, aile parçalanması, istenmeyen gebelikler, suça bulaşma gibi birçok sorunu içinde barındırdığı literatürde (Akkuş, 2010; Toker, 2008) ortaya konmuştur. Benzer şekilde Şimşek (2013) evden kaçış sebebi olarak baskıcı aile tutumları, aile içi istismarın varlığı, macera arayışı, kendisine sunulan yaşamı beğenmeme, karşı cins ile özgürce yaşayabilme, kendi rızası olmadan evlendirilme gibi yaşam olaylarının olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin intihar bulgusundan söz etmemeleri ise literatürün aksine çıkan bir bulgudur. Çalışılan örneklem grubunun bunda önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

5.1.2. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların veli görüşlerine göre neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Veli görüşlerine göre öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel sorunların neler olduğuna bakıldığında veliler, öğrencilerin en çok anne – baba ile ilgili sorunlar, akademik başarısızlık, sınav kaygısı ve duygu dışavurumu ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunu; karşı cins ve romantik ilişkiler ile ilgili sorunlar, öğretmen – öğrenci ilişkilerinden kaynaklı sorunlar ve sosyal kaygının izlediği görülmektedir. Velilere göre öğrencilerin en az yaşadıkları sorunlar ise (azdan çoğa doğru) kardeş ve diğer aile üyeleri ile ilgili sorunlar, depresif duygulanım, kendilik algısı, akran baskısı, gelecek tasarımı ve bilişsel çarpıtma ile ilgili sorunlardır. Ergen için karşı çıkmak, çevresindeki yetişkinlerle özellikle de ebeveynleriyle ilişkisinde kendini konumlandırmanın en ayrıcalıklı yoludur. Ergen böylelikle ne kadar güçlü olduğunu görmek ve göstermek ister. Bu gelişim dönemi hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin, ergenler ile çatışmaları kaçınılmaz görülmektedir. Ayrıca yaşanan bu çatışmanın öğrencinin başarısı ve duygu dışavurumu üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Nitekim bir başarısızlık durumunda ergenlerin sahte karne düzenlemekten, kendini öldürmeye kadar çeşitli davranışlar sergilediği ifade edilmektedir (Eskin ve ark., 2008). Bir diğer bulguda ebeveynlerin karşı cins ve romantik ilişkiler ile ilgili sorunlar üzerinde durduğu da görülmektedir. Ergenlerin yaşadıkları bu sorunun, aynı zamanda ergenin öğretmenleriyle, ailesiyle yaşadığı sorunlardan kaynaklandığı düşünülmekte ve bunun sebebi olarak da ergenin çevresinden algıladığı sosyal desteğin yetersiz olmasının ikili ilişkilerde sorunlara neden olabileceği

düşünülmektedir. Benzer şekilde Furman (2002) da romantik ilişkilerin yakın çevreden etkilendiğini ifade etmektedir. Ayrıca velilerin az yaşadığını ifade ettikleri bulgular göz önüne alındığında ifade edilen sorun temalarının diğerlerine oranla az yaşandığına dikkat edilmelidir.

Travmatik sorunlara ilişkin veli görüşlerine bakıldığında velilerin travmatik bulguları ifade etme sıklıklarının çok fazla olmadığı görülmektedir. Çünkü travmatik sorun olarak görünen olaylar doğası gereği çok fazla yaşanmayan olaylardır. Ancak ifade edilen travmatik sorunlar arasında; madde kullanımı, taşınma ve okul değişikliği ile ihmal ve istismarın en sık yaşanan sorunlar olduğu; bunu eşit sıklıklar ile boşanma ve ayrılma, ölüm, afet ve kazalar ile disiplin cezası izlemektedir. Velilerin en az ifade ettikleri sorunlar evi terk etme ve intihar iken; başkasına zarar verme ve hırsızlık yapma temalarına ilişkin sorunlardan hiç söz edilmemiştir. Görüşmeler esnasında da velilerin genel anlamda çocuklarının sorunlarının olmadıklarını ifade etmeleri düşündürücüdür. Bu durumun iki sebebi olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki ortada bir sorun varsa eğer bunun sorumlusu olarak kendilerini görmeleri ve dolayısıyla kabullenememeleri (bastırma); ikincisi ise çocuklarının bu tür sorunlarının olmadığı, olmaması gerektiği yönündeki (inkâr) düşünceleridir.

5.1.3. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların öğretmen görüşlerine göre neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel sorunların neler olduğuna bakıldığında ilk sırayı *anne – baba ile ilgili sorunların* aldığını ikinci olarak da *‘sınav kaygısı, akademik başarısızlık ve duygu dışavurumuna* (her üç tema da eşit frekansa sahip) ilişkin sorunlar ile *öğretmen – öğrenci arasındaki sorunların* yer aldığı görülmekte; bunu *akran baskısı, sosyal kaygı, karşı cins ve romantik ilişkiler ilgili sorunlar, kendilik algısı ile ilgili sorunlar ile okula uyum sorunu* izlemektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin en az yaşadıkları sorunlar *bilişsel çarpıtma, gelecek tasarımı ve depresif duygulanımla ilgili sorunlar* iken; *kardeş ve diğer aile üyeleri ile ilgili sorunlarından* hiç söz etmemişlerdir. Ebeveynlerin akademik başarı konusunda beklentilerinin yüksek olması, bu dönemde zaten var olan gelişimsel sorun/krizler de göz önüne alındığında, ergenin daha fazla kaygılanmasına ve bu kaygının gittikçe artmasının da başarısızlığa neden olduğu düşünülmektedir. Ergenin yaşadığı gelişimsel sorunlara bir de akademik başarısızlık eklendiğinde duygularını kontrol etmekte güçlük çekebileceği ve bunun da duygu dışavurumuna neden olabileceği

düşünülmektedir. Nitekim başka çalışmalarda (Özben, 1996; Saral, 1993) başarılı öğrencilerin neşeli ve sosyal olabilen, daha kolay uyum sağlayabilen, mantıklı davranabilen bireyler olduğu; başarısız öğrencilerin ise içine kapanık, uyum sağlayamayan, kötümser ve öfkeli bireyler oldukları ifade edilmektedir. Öğretmenlerin de en sık yaşadıklarını ifade ettikleri bir diğer sorun alanı öğrenciler ile yaşadıkları problemlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemi hakkında yeteri kadar donanımlı olmamalarının bu sorunların yaşanmasına veya hali hazırdaki sorunun artmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Örneğin ergenlik döneminde duygulanımlarda ani değişimlerin olabileceğini bilmeyen bir öğretmenin, yanına beş dakika önce ağlayarak gidip sorununu anlatan bir öğrencinin kısa bir süre sonra arkadaşları ile kahkahalarla güldüğünü görmesi o öğretmenin aklında soru işaretleri uyandıracak ve belki de o öğrenciye karşı güvenini yitirecektir. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin sağlıklı, güvenli ve mutlu bir atmosfer içinde olması öğrencinin bilgi, beceri ve istedik davranışlar kazanabilmesi için en önemli faktörlerden biridir (Çınkır, 2004). Ayrıca Akbaba – Altun'un (2009) yaptığı çalışmada da akademik başarısızlığın nedenleri olarak; ailenin ilgisizliği, öğretmenin niteliği ve okulla ilgili problemler olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin en az yaşadıkları sorunlar ise bilişsel çarpıtma, gelecek tasarımı ve depresif duygulanımla ilgili sorunlardır. Kardeş ve diğer aile üyeleri ile ilgili sorunlardan ise hiç söz edilmemiştir. Okullardaki disiplin kuralları gereği öğrencinin ders düzenini bozmaması gerekir. Bu nedenle öğrencinin derste sessiz olması öğretmenlerin beklediği, bir açıdan olumlu bir davranıştır. Öte yandan öğrenci derse aktif bir şekilde katılarak bu sessizliği veya durgunluğu bozabilir; ancak yine de herkesin derse aktif bir şekilde katılmadığı, arka sıralarda sessizliği tercih eden öğrenciler de olabilir. Ayrıca öğretmen – öğrenci arasında yaşanan sorunların olması yine bu iki grubun birbirlerinden uzak kalmasına neden olduğu, K4 kodlu öğretmenin dediği gibi 'Ben sadece dersimi anlatmak için anlatıyorum, öğrenci de sadece dinlemek için dinliyor' şeklinde bir iletişimin varlığının, depresif durum ile düşünce hatalarını fark etmemesine ve yine birbirlerine mesafeli durdukları için öğrencinin aile içi sorunlarından da haberdar olmadıkları ifade edilebilir. Son olarak gelecek tasarımı ile ilgili olarak ifade edilen sorunların literatürdeki bulguların aksi yönde çıktığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak literatürde mesleğe/geleceğe yönelik yapılan çalışmaların doğrudan o konuya odaklanan ölçme araçlarıyla yapıldığı ve sadece spesifik bir alan ele alındığı için sonuçların yüksek çıktığı düşünülmektedir.

Literatürde öğretmen görüşlerine göre lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorunların neler olduğunu araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin en sık yaşadıkları travmalar; anne – babanın boşanması veya ayrılması, sevilen birinin kaybı (ölüm), madde bağımlılığı ile ihmal ve istismardır. Öğretmenlere göre en az yaşanan sorunlar ise eşit sıklıklar ile evi terk etme, hırsızlık yapma, intihar, afet ve kazalar ile taşınma ve okul değişikliği iken disiplin cezası ve başkasına zarar verme temasına hiç rastlamadıklarını belirtmişlerdir. Daha önce de ifade edildiği gibi ebeveynlerin boşanmasının veya ayrılmasının üvey anne/baba gibi bir takım sorunları da beraberinde getirdiği bunun da ihmal ve istismara yol açabileceği ifade edilebilir. Ayrıca tüm bu stresörlerin ergenleri madde kullanımına itebileceği de söylenebilir. Nitekim yapılan bazı çalışmalarda (Butcher, Mineka ve Hooley, 2013; Demir, 2006) ergenin maddeye bağımlı olmasında, problemlili bir aile atmosferinin önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur.

5.1.4. Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğuna ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel sorun alanlarına yönelik veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki benzerliklere bakıldığında; her üç katılımcı grubunda da anne baba ile yaşanan sorunlar, sınav kaygısı, akademik başarısızlık, duygu dışavurumu ve öğretmen – öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunların en sık yaşanan sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorun alanlarına ilişkin yukarıda yapılan tartışmalara ek olarak (bu sorun alanları her üç katılımcı grubu için ayrı ayrı tartışılmıştı) benzerliklerin her üç katılımcı türü tarafından vurgulanmasının önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar olarak ifade edilen ‘anne baba ile ilgili sorunlar, akademik başarısızlık ve sınav kaygısı’ temalarına ilişkin sorunların sadece öğrencilerin değil aynı zamanda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşadıkları sorunlar olarak düşünülmektedir. Şüphesiz sınav kaygısının tek nedeni öğrenci değildir. Öğrencinin sınav kaygısı ve akademik başarısı ailesinden, içinde bulunduğu çevreden (aile ve toplumun beklentisinden) kısacası toplum yaşamından etkilenmekte ve tüm bunlar öğrenci üzerinde baskı oluşturabilmektedir (Adana ve Kaya, 2004; Erözkan, 2009; Grzesiak-Feldman, 2013; Totan ve Yavuz, 2009; Yıldırım, 2000). Ayrıca ifade edilen bu sorunların bir anlamda ‘kurtarıcı’ sorunlar olduğu ifade edilebilir. Şöyle ki öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin hiçbiri başarısızlığın nedeni olarak kendilerini görmezler. Bu anlamda

öğrenciler başarısızlığı doğrudan kabullenmek yerine, ‘ailemle ilgili sorunlar yaşıyorum ve aynı zamanda sınavda kaygıyla baş edemiyorum’ derken öğretmenler de başarısızlığın sebebi olarak kendi performanslarını sorgulamaz ve şöyle derler ‘öğrencilerin aileleri ile bir takım sorunları var. Bu sorunların ötesinde bir de kaygılarını kontrol edememeleri öğrencilerin başarısız olmasına neden olmaktadır.’ Öte yandan veliler de ‘öğrencilerin kaygılandıkları için başarılı olamadıklarını sonrasında aileleri ile bir takım sorunlar yaşadığını’ ifade edebilirler. Bu ifade edilen sorunların sadece öğrencilerin sorunlarını ortaya koymak için yapılmadığı; bu durumun bir anlamda savunma mekanizması (yansıtma) olarak da kullanıldığı düşünülmektedir. Çünkü sınav kaygısı ve öğrencinin akademik başarısı bir anlamda öğretmenlerin de performansını değerlendiren birer ölçüt olduklarından bu kaygının aynı zamanda öğretmenin de kaygısı olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bir ebeveynin iyi bir anne/baba olduğunu gösteren etmenlerden biri çocuğunun başarılı olmasıdır. Bu nedenle sınav kaygısının aynı zamanda velinin de kaygısı olduğu düşünülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi öğretmen – öğrenci – veli görüşlerine göre akademik başarısızlığın ele alındığı çalışmalarda ailenin ilgisizliğinin ve öğretmenin niteliğinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Özetle ‘sınav kaygısı ve akademik başarısızlığın’ her üç katılımcı grubun benlik saygısını etkileyen bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Akran baskısı başta olmak üzere kardeş ve diğer aile üyeleri ile yaşanan sorunlar, depresif duygulanımla ilgili sorunlar, bilişsel çarpıtma ve kendilik algısı ile ilgili sorunların veli ve öğretmenlerde benzerlik gösterdiği; ancak öğrenciler ile arada ciddi farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Depresif duygulanım yaşayan ergenlerin içlerine kapandıkları ve akranları dışında kimseye pek fazla açılmadıkları için veli ve öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin temaları ifade etmedikleri düşünülmektedir. Öte yandan öğrencilerin yaşadıkları depresif duygulanımların, ergenin bilişsel süreçleri ve kendilik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde literatürde hem depresyon ile kendilik algısı arasında (Galambos, Barker and Krahn, 2006; Şahin, Batıgün ve Koç, 2011) hem de bilişsel çarpıtma (Aydın, 1990; Aysan ve Bozkurt, 2000) arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

Son olarak gelecek tasarımı, karşı cins ve romantik ilişkiler ile ilgili sorunlar, sosyal kaygı ve okula uyum sorunlarının en az yaşanan sorun alanlarından olduğu her üç katılımcı grubu için de benzerlik göstermektedir. Bu sorunlardan gelecek tasarımı başta olmak üzere az yaşandığının ifade edilmesinin nedeninin ‘sınav kaygısı ve akademik başarısızlık’ olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki mesleğe yani, geleceğe giden yolun

akademik anlamda başarılı olmakla ve sonrasında yapılacak sınavı geçmekle mümkün olmaktadır. Bu sorunların bireyin hayatına yığılmasının ‘gelecek planlarının/geleceğe ilişkin sorunların’ yaşanmasını engellediği düşünülmektedir. Metaforik bir anlatımla ifade etmek gerekirse öğrencilerin (ve tüm katılımcıların) önünde duran iki büyük dağın (sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlık) büyüklüğünün onların da önünde duran üçüncü dağın (gelecek tasarımı) görünmesini engellediği ifade edilebilir.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorun alanlarına yönelik veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki benzerliklere bakıldığında; en az yaşandığı ifade edilen sorunların intihar, hırsızlık yapma, evi terk etme ve disiplin cezası olduğu görülmektedir. Taşınma ve okul değişikliğinin ise veli ve öğrenciler tarafından aynı sıklıkta ifade edildiği; ancak öğretmenlerin bunu çok daha az ifade ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak taşınma olayının öğrencinin ebeveynlerinden ayrı düşünülmemesi şeklinde ifade edilebilir. Bunun yanında başkasına zarar verme ile ihmal ve istismarın veli ve öğretmenler tarafından çok az yaşandığını ifade ettiği; öğrencilerin ise bu temaları çok daha fazla yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Son olarak boşanma ve ayrılma ile ölüm temalarının öğrenci ve öğretmenler tarafından sık ifade edilen bir tema olduğu; velilerin ise çok az ifade ettikleri görülmektedir.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarının neler olduğuna ilişkin her üç katılımcı türünün ifadelerine bakıldığında, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine daha yakın cevaplar verdikleri; velilerin ise bu konuda onlardan uzakta kaldıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak okulların, öğrencilerin en fazla zaman geçirdikleri yerler olması, okul çıkışı fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasının ardından bireyin tekrar odaya kapanıp ders çalışması ve ebeveynlerin (çalışan ebeveynlerin) iş dönüşü yorgun oldukları için yeteri kadar ilgilenememesi ve dolayısıyla da yeteri kadar iletişim kurulmadığı için çocukların ne tür sorunlarının olduğu konusunda farklılaştıkları ifade edilebilir.

5.2. Nicel Araştırmadan Elde Edilen Bulguların Tartışma ve Yorumu

5.2.1. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına dair öğrenci görüşlerinin dağılımına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, öğrencilerin bakış açısına göre, lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların ilk üçü sırasıyla sınav kaygısı, akademik başarı/sızlık ve duygu dışavurumudur. Bu sorunlardan özellikle sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlığın araştırmanın ilk bölümü olan nitel bulgular ile de paralellik gösterdiği görülmüştür. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlıkla ilgili sorunlarının duygu dışavurumu sorununu da etkilediği söylenebilir ve bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalarla (Ögel, Tarı ve Eke, 2005; Kars vd, 2014; Kılıç, 2012) paralellik göstermektedir. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arttıkça ve kendilerini okul başarısı açısından yetersiz gördükçe olumsuz duygularını ifade etmekte zorlanıyor olabilir ve bu da duygu dışavurumuyla (öfke patlamaları) ilgili sorunların sıklığını artırıyor olabilir.

Literatür incelendiğinde sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlıkla ilgili sorunların öğrencilerin depresif duygulanım (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013; Çapulcuoğlu, 2012; Kavakçı, Erzen ve Odacı, 2014; Güler ve Çetinkaya, 2011; Yelkenci, 2013), gelecek tasarımı (Akkoç, 2012), okula uyum (Adıgüzel ve Karadaş, 2013), bilişsel çarpıtma (Boyacıoğlu, 2010; Elçin, Boyacıoğlu ve Küçük, 2011; Güler, 2012), anne – baba (Eraslan, 2011; Yatar Yıldız, 2007) ile yaşadıkları sorunları olumsuz olarak etkilediği/artırdığı görülmüş; ancak lise öğrencilerinin sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlığa dair sorunlarının, ortaöğretimde görevli öğretmenlerle ilişkisine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin bakış açısına göre en az sıklıkla yaşanan sorunların sırasıyla akran baskısı, kardeşler ile sorun yaşama, sosyal kaygı, karşı cins ile ilgili sorunlar ve kendilik algısı ile ilgili sorunlar olduğu saptanmıştır. Nitel araştırmada akran baskısı öğrenciler tarafından önemli bir sorun olarak görülürken; nicel bulguların bu durumu desteklemediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde ise akran baskısı (Avcı ve Yıldırım, 2014; Satan, 2011), sosyal kaygı (Hamarta, 2009; Zorbaz ve Tuzgöl-Dost, 2014), karşı cins ile ilgili (Duru ve Arslan, 2014), kendilik algısı (Erbil, Divan ve Önder, 2006; Müge-Siyez, 2003) sorunlarına ilişkin çalışmaların sıklığı dikkat çekmiştir. Literatürde yapılan çalışmaların genellikle doğrudan akran baskısını, sosyal kaygıyı veya herhangi bir semptomu belirlemeye yönelik ölçme araçlarıyla yapıldığı; ancak bu çalışmada tüm

gelişimsel sorunlar verildiğinde akran baskısının diğer sorunlardan daha geride kaldığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın nicel ve nitel boyutu; sosyal kaygı, karşı cinsle ilgili sorunlar ve kendilik algısı sorunlarının öğrenciler tarafından az yaşandığını ortaya koymuştur.

Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin en sık yaşadığı travmatik sorun; ölüm yani bir yakını kaybetmenin verdiği üzüntü, intihara tanık olma veya bir yakının intihar girişiminde bulunmasıdır. Daha sonra sırasıyla; okul değişikliği ile ilgili sorunlar, afet ve kazalar, disiplin sorunları, evi terk etme, hırsızlık yapma, ihmal ve istismara uğrama olarak belirlenmiştir. Nicel bulgu olarak saptanan ölüm temasının nitel bulguyu desteklediği; ancak yaygınlık açısından nitel bulgulardan farklılaştığı görülmüştür. Nitel bulgularda intihar daha az atıf almışken nicel bulgularda ise nitelde bulunandan daha yaygın bir sorun olarak görülmüştür. Öğrencilerin en az yaşadıkları travmatik sorunlar ise (azdan çoğa doğru) boşanma, başkasına zarar verme ve madde kullanımı olarak saptanmıştır. Literatürde ergenlerin yaşadıkları travmatik sorunların sıklığına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamış ancak ergenlerin yaşadıkları travmalara ilişkin belirtilere (Ayaz, İmren ve Ayaz, 2012; Balcı-Çelik, 2011; Demir, 2008; Erdem ve Gürdil, 2009; Gün ve Bayraktar, 2008; Öncü ve Sakarya, 2013; Özgentürk-Ayaksız, 2004) yönelik çeşitli araştırmalar dikkat çekmiştir. Ergenlik dönemindeki bireyler soyut düşünmeyle birlikte ölüm ve din gibi kavramlar üzerine sorgulamalar yapmaktadır, bu dönemde meydana gelen bir yakının kaybı da ergeni derinden sarsıyor ve ölüm üzerine sorgulamalarını artırıyor olabilir. Yaşanan kaybın kim olduğu, ölümün nasıl gerçekleştiği gibi sorularla beraber ergenler yas döneminde günlük yaşamında zorlanıyor ve ölümün etkisini hissediyor olabilir. Ancak bu bulguda yaşanan sorunun etkisi değil sıklığı söz konusudur. Bu bağlamda; lise öğrencilerinin bakış açılarına göre boşanmanın en az, ölümün ise en sık karşılaşılan sorun olduğu görülmektedir.

5.2.2. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına dair veli görüşlerinin dağılımına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Velilerin gözünden öğrencilerin (kendi çocuklarının) yaşadıkları gelişimsel sorunların sıklığı incelendiğinde sınav kaygısı, akademik başarı/sızlık ve gelecek tasarımı sorunlarının ilk üç sırada olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlık sorunları öğrencilerin bakış açısıyla benzer sıradadır. Bununla beraber araştırmanın nitel kısmında elde edilen bulguların da bu anlamda desteklendiği görülmüştür. Öğrenciler okulla ilgili en sık yaşadıkları bu sorunları aile ortamında paylaşıyor olabilirler.

Literatürde, lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının sınav kaygısı ve akademik başarı/sızlık üzerindeki etkilerinin çalışılmasına rağmen (Başol ve Zabun, 2014; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009; Karing, Dörfler ve Artelt, 2013; Weisz vd., 2012; Yıldırım, 2006), anne-babaların gözünden öğrencilerin yaşadıkları sorunların neler olduğu şeklinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İlk üç sorunu sırasıyla; duygu dışavurumu, kardeş/leri ile sorun yaşama, okula uyum sorunu, depresif duygulanım, bilişsel çarpıtma ve anne-baba ile ilgili sorunlar takip etmektedir. Velilerin bakış açısına göre öğrencilerin en az yaşadıkları sorunlar sıklıklarına göre azdan çoğa doğru akran baskısı, kendilik algısı, karşı cins ile ilgili sorunlar, öğretmen/ler ile sorun yaşama ve sosyal kaygıyla ilgili sorunlardır. Öğrencilerin en az yaşadıkları sorunların velilerin bakış açısına göre de aynı olması, öğrencilerin akranları ve/veya kendilik algılarını etkileyen sorunlar yerine okul içindeki akademik başarı, sınav kaygısı ve gelecek tasarımlarıyla ilgili sorunlarını aileleriyle daha kolay paylaşabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Velilerin gözünden öğrencilerin en sık yaşadıkları travmatik sorunlar incelendiğinde de öğrencilerin bakış açısındakiyle benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Tıpkı öğrenciler gibi veliler de öğrencilerin en sık yaşadıkları travmatik sorunların ölüm, okul değişikliği, afet ve kazalara ilişkin sorunlar olduğunu bildirmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları ölüm, okul değişikliği, afet ve kazalara uğrama gibi sorunları ailelerinden bağımsız düşünülemezden, aile üyelerinin de benzer sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Aile üyeleri de ölümden, afet ve kazalardan etkilenmiş olabilir ve/veya okul değişikliği taşınma/göç nedeniyle olabileceğinden benzer şekilde etkilenmiş olabilirler. Bu sorunları sırasıyla hırsızlık yapma, ihmal ve istismara uğrama, boşanma, intihara tanık olma veya bir yakının intihar girişiminde bulunması ve başkasına zarar verme sorunlarının izlediği bulgulanmıştır. Velilere göre öğrencilerin en az yaşadıkları travmatik sorunlar ise disiplin sorunları, madde kullanımı ve evi terk etme sorunlarıdır.

5.2.3. Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına dair öğretmen görüşlerinin dağılımına ilişkin bulguların tartışma ve yorumu

Öğretmenler, lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları gelişimsel sorunları sınav kaygısı, akademik başarı/sızlık ve anne-baba ile ilgili sorunlar olarak sıralamışlardır. Elde edilen bu bulgu araştırmanın ilk aşaması olan nitel bulgularla da örtüşmektedir. Öğrenciler ve velilerden farklı olarak ilk üç sorun içerisinde anne-babalarla ilgili sorunların yer alması; öğretmenlerin, okulda yaşanan sorunları öğrencilerin

ebeveynleriyle olan ilişkilerine yükledikleri şekilde yorumlanabilir. Bu sorunları sırasıyla; gelecek tasarımı, bilişsel çarpıtma, duygu dışavurumu, karşı cins ile ilgili sorunlar, akran baskısı ve kendilik algısı ile ilgili sorunlar izlemektedir. Yine öğrenciler ve velilerden farklı olarak; akran baskısı, kendilik algısı ve karşı cins ile ilgili sorunları öğretmenlerin, okul içerisinde daha çok fark ettikleri söylenebilir.

Öğretmenlere göre, öğrencilerin en az yaşadıkları sorunlar ise sırasıyla azdan çoğa doğru öğretmenlerle sorun yaşama, okula uyum sorunu, kardeş/leri ile ilgili sorun, depresif duygulanım ve sosyal kaygıdır. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin, öğrenci sorunlarını kendileriyle ilişkilendirmektense ebeveyn ve akranlarıyla kurdukları ilişkilere yükledikleri söylenebilir.

Öğrencilerin en sık yaşadıkları travmatik sorunlar ise, öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, anne-babanın boşanması, ölüm, okul değişikliği şeklinde ilk üçü oluşturmaktadır. Öğrencilerin en az yaşadıkları travmatik sorun olarak boşanmayı seçmelerine rağmen öğretmenlerin öğrencilerin en sık yaşadıkları travmatik sorun olarak boşanmayı göstermeleri yapılan araştırmaya katılan öğrenciler içerisinde anne-babası boşanmış öğrencilerin az olmasıyla açıklanabilir. Ancak öğretmenler anne-babası boşanmış öğrencilerle yaşadıkları zor anları, onların bu sorunu çok sık yaşadıkları şeklinde yorumlamalarına neden olmuş olabilir. Bu sorunları sırasıyla disiplin sorunları, hırsızlık yapma, ihmal ve istismara uğrama, evi terk etme ile afet ve kazalar oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde; ortaöğretimde çalışan öğretmen ve okul müdürleri ile yapılan çalışmaların disiplin sorunları üzerine yoğunlaştığı (Aydın, 2004; Bilir, Kuru ve Tezcan, 2007; Sarpkaya, 2007; Siyez, 2009; Şimşek, 2004), öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik (Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2004; Tümkaya, 2005) ve öğrenci sorunları hakkında görüşlerine (Altınkurt, 2008; Üstün, Çifci ve Kınacı, 2014) ilişkin çalışmalara daha az rastlandığı görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin en az yaşadıkları travmatik sorunlar ise sırasıyla (azdan çoğa doğru) başkasına zarar verme, intihara tanık olma veya bir yakının intihar girişiminde bulunması ve madde kullanımındır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarının sınıflandırılması ve yaygınlıklarının saptanması üzerinde durulmuştur. Veli, öğretmen ve öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin yaşadıkları sorunlar sınıflandırılmış ve bu nitel kısımdan elde edilen verilerle geliştirilen ‘ölçme aracı’ ile sorunların yaygınlığı yine veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre saptanmıştır.

Aşağıda, bu araştırmadan alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇ

Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarının veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

a-) Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre neler olduğuna ilişkin sonuçlar (nitel)

- 1- Lise öğrencilerine göre en çok yaşadıkları gelişimsel sorunların anne baba, akran baskısı, sınav kaygısı, öğretmen – öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar ile akademik başarısızlığa ilişkin sorunlar olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 1).
- 2- Lise öğrencilerine göre en çok yaşadıkları travmatik sorunların ölüm, ebeveynlerin boşanmaları veya ayrılmaları, ihmal ve istismar ile madde kullanımı olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 2).
- 3- Velilere göre öğrencilerin en çok yaşadıkları gelişimsel sorunların anne – baba ile ilgili sorunlar, akademik başarısızlık, sınav kaygısı ve duygu dışavurumu ile ilgili sorunlar olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 1).
- 4- Velilerin travmatik bulguları ifade etme sıklıklarının çok fazla olmadığı görülmekle birlikte öğrencilerin en çok yaşadıkları travmatik sorunların madde kullanımı, taşınma ve okul değişikliği ile ihmal ve istismarın olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 2).

- 5- Öğretmenlere göre lise öğrencilerinin en çok yaşadıkları gelişimsel sorunların anne – baba ile ilgili sorunlar, sınav kaygısı, akademik başarısızlık ve duygu dışavurumuna ilişkin sorunlar ile öğretmen – öğrenci arasındaki sorunların olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 1).
- 6- Öğretmenlere göre lise öğrencilerinin en çok yaşadıkları travmatik sorunların; anne – babanın boşanması veya ayrılması, sevilen birinin kaybı (ölüm), madde bağımlılığı ile ihmal ve istismarın olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 2).
- 7- Öğrencilerin yaşadıkları gelişimsel sorun alanlarına yönelik veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki benzerliklere bakıldığında; her üç katılımcı grubunda da anne baba ile yaşanan sorunlar, sınav kaygısı, akademik başarısızlık, duygu dışavurumu ve öğretmen – öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunların en sık yaşanan sorunlar olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 1).
- 8- Lise öğrencilerinin yaşadıkları travmatik sorun alanlarına yönelik veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki benzerliklere bakıldığında intihar, hırsızlık yapma, evi terk etme ve disiplin cezasının en az yaşanan sorunlar olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 2).
- 9- Boşanma ve ayrılma ile ölüm temalarının öğrenci ve öğretmenler tarafından sık ifade edilen bir tema olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 2).
- 10- Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarının neler olduğuna ilişkin her üç katılımcı türünün ifadelerine bakıldığında, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerine daha yakın cevaplar verdikleri; velilerin ise bu konuda onlardan uzakta kaldıkları görülmüştür.

b-) Lise öğrencilerinin gelişimsel ve travmatik sorunları yaşama sıklıklarına dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin dağılımına ilişkin sonuçlar (nicel)

- 1- Lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların sınav kaygısı, akademik başarı/sızlık ve duygu dışavurumu olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 3).
- 2- Lise öğrencilerinin en sık yaşadığı travmatik sorunların ölüm (yani bir yakınını kaybetmenin verdiği üzüntü) ve intihar (tanık olma veya bir yakının intihar girişiminde bulunması) ve okul değişikliği ile ilgili sorunların olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 6).

- 3- Velilere göre kendi çocuklarının yaşadıkları gelişimsel sorunların sıklığı incelendiğinde sınav kaygısı, akademik başarı/sızlık ve gelecek tasarımı sorunlarının ön planda olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 5).
- 4- Velilere göre öğrencilerin en sık yaşadıkları travmatik sorunların ölüm, okul değişikliği, afet ve kazalara ilişkin sorunlar olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 8).
- 5- Öğretmenlere göre lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları gelişimsel sorunların sınav kaygısı, akademik başarı/sızlık ve anne-baba ile ilgili sorunlar olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 4).
- 6- Öğrencilerin en sık yaşadıkları travmatik sorunların öğretmen görüşlerine göre anne-babanın boşanması, ölüm ve okul değişikliği olduğu görülmüştür (bkz. Grafik 7).

6.2. ÖNERİLER:

Araştırmada elde edilen bulgulara dayandırılan sonuçlarda göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Yapılan literatür çalışması sonrasında taşınma ve okul değişikliğine ve bunun ergenler üzerindeki etkisine ilişkin yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle taşınma ve okul değişikliğine ilişkin çeşitli araştırmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunların neler olduğu ve dağılımının nasıl olduğu; veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak tespit edildi. Ayrıca başka çalışmalarda ‘gelişim dönemleri ve sorunlarıyla’ doğrudan çalışan okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine dayanarak bu sorunlar saptanabilir.
3. Anne-Babalar ile yapılan nitel görüşmelerde, anne-babaların çocuklarının genel sorun alanlarına ilişkin sorunları ifade etmedikleri dikkat çekmiştir. Bu nedenle ebeveynlerden daha sağlıklı bilgilerin toplanması için anne-babalar ile nitel görüşmeler yapılarak çocuklarına ilişkin sorunların her biri derinlemesine çalışılabilir.
4. Öğretmenler ile öğrenciler arasında yaşanan sorunlar dikkate alındığında sadece pedagojik formasyon eğitiminde değil, Eğitim Fakültelerinin lisans

programlarında ‘iletişim becerileri’nin geliştirilmesine ilişkin derslerin konulması önerilebilir.

5. Gelecek tasarımına ilişkin yaşanan sorunlar dikkate alındığında, öğrencilerin gelecek planlamaları ve bu planlamalarının kontrollü ve kaliteli olması için ‘Kariyer gelişimine ilişkin farkındalık programları’ hazırlanabilir.
6. Öğrencilerin en sık yaşadıkları sorunlardan ikisi olan sınav kaygısı ve akademik başarısızlık göz önüne alındığında, okul psikolojik danışmanlarının bu konularda daha etkili müdahalelerde bulunabilmeleri için PDR lisans programlarına ‘Sınav kaygısı ve akademik başarısızlıkla baş etme yöntemleri’ gibi ilgili bir dersin konulması için YÖK ve Türk PDR Derneği bu konuda işbirliğine gidebilir.
7. Bu çalışma daha geniş kapsamlı bir projenin ilk ayağı olduğu için araştırmanın devamında geliştirilecek olan uygulamanın; yaygın bir şekilde yaşanan sınav kaygısı, akademik başarısızlık, duygu dışavurumu, anne-baba ile ilgili yaşanan gelişimsel sorunlar ile ölüm, okul değişikliği ve boşanma gibi yaşanan travmatik sorunları merkeze alması önerilebilir.

6.2.2. Uygulamalara Öneriler

1. Lise öğrencilerinin en sık yaşadıkları travmatik krizler (veli – öğretmen – öğrenci görüşleri doğrultusunda) göz önüne alındığında;
 - a- Okul rehberlik servisi elemanları tarafından, olası bir kayıp/yas durumu için önleyici psiko-eğitim/seminer çalışmaları yapılabilir.
 - b- Okul değişikliği sürecindeki öğrencilere sınıf düzeyi fark etmeksizin oryantasyon çalışmaları yapılabilir.
 - c- Okullardaki krize müdahale ekiplerinin daha aktif çalışması için kaza ve afetler/ihmal ve istismar/yas/şiddet ve benzeri kriz konularına ilişkin okul rehberlik servisi çalışanları tarafından psiko-teknik bilgilendirilme yapılabilir.
2. Bu çalışma sonrası sınıflandırılan ve yaygınlığı saptanan sorunlar hakkında öğretmenlere ve rehber öğretmenlere bilgilendirme/konsültasyon seminerleri verilebilir.
3. Öğrencilerin, aile ve öğretmenler ile yaşadıkları sorunlara bakıldığında okul psikolojik danışmanlarının daha etkili bir müdahalede bulunabilmesi için öğrenci, öğretmen ve veliler ile birleştirilmiş görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- A.Ü. Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Ekibi (1993). Rehber öğretmenleri bilgilendirme sempozyumu: Değerlendirme. *Kriz Dergisi*, 1(3), 166-167.
- Adams, G. (2000). *Adolescent Development the Essential Readings*. Blackwell Publishers Ltd. UK: Oxford
- Adams, G.R. and Berzonsky, M.D. (2003). *Blackwell Handbook of Adolescence*, Australia: Blackwell Publishing.
- Adams, J. F. (1995). Ergenliği anlamak. *Çeviren: Bekir Onur. Ankara: İmge Kitabevi*.
- Adana, F. ve Kaya, N. (2004). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısıyla başa çıkma eğitiminin etkisi, *Kriz Dergisi* 13 (2), 35–42
- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49 – 66.
- Akbaba – Altun, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2). 567 – 586.
- Akıntuğ, Y. ve Birol, C. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve karar verme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı analiz, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-12.
- Akkoç, F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 49-70.
- Akkuş, D. (2010). Ergende esrar kullanımı: Toplum ruh sağlığı yaklaşımı (Olgu Sunumu). *Journal of Psychiatric Nurses*, 1(1), 43-46.
- Aksoy, A. ve Ögel, K. (2003). Kendine zarar verme davranışı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 4(4), 226-236.
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1–2, 37–49.
- Aktepe, E., Kandil, S. ve Topbaş, M. (2005). Çocuk ve ergenlerde intihar davranışı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(2), 88-97.
- Albayrak, B. ve Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 57-69.

- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe Formunun Oluşturulması ve Güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 55-62.
- Alçalar, N. ve Bahadır, G. (2007). Bilişsel hatalar ölçeği (BHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10 (19) 77- 89.
- Alicı, D. (2013). Okula Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik Çalışması. *Education and Science*, 38(168). 318 – 331.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2009). Ergenlerde riskli davranışlar. *Turkish Pediatrics Archive/Turk Pediatri Arsivi*, 44(1).
- Alptekin, K. ve Duyan, V. (2012). *İntihar ve intiharı önleme*. 2. Baskı, İstanbul: Yeni İnsan.
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Amato, P. R. (1994). Life-span adjustment of children to their parents' divorce. *The future of children*, 143-164.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287.
- Amato, P. R. and Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26 – 46.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölcutleri Başvuru Elkitabı'ndan, Çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013.
- Anderson, C. M., Dimidjian, S. and Miller, A. (2012). Aile Terapisi. I. D. Glick, ve I. D. Yalom içinde, *Depresyon Terapisi* (Y. Engin, Çev., 2 b.). İstanbul: Prestij Yayınevi.
- Arıkan, M. K (1999). *Temel Psikiyatrik Sendromlar*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arifoğlu, B., Richard, N. Ş., Razi, G. ve Öz, F. (2010). Çocuklar için boşanmaya uyum envanteri geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3). 121 – 127
- Armağan, E. (2007). Çocuk ihmali ve istismarı: Psikoz tablosu sergileyen bir istismar Olgusu". *New Symposium Journal*. 45, 170-173.
- Armay, Z., Özkan, M., Kocaman, N. ve Özkan, S. (2007). Hastalık Algısı Ölçeği'nin kanser hastalarında Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Klinik Psikiyatri*, 10, 192-200.
- Arslanoğlu, K. (2004). *Psikiyatri elkitabı* (6 b.). İstanbul: Adam Yayıncılık

- Asarnow, J. R., Tompson, M., Hamilton, E. B., Goldstein, M. J. and Guthrie, D. (1994). Family-expressed emotion, childhood-onset depression, and childhood-onset schizophrenia spectrum disorders: is expressed emotion a nonspecific correlate of child psychopathology or a specific risk factor for depression?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 129-146.
- Aslan, A. A., Sarı, B. A. ve Kuruoğlu, A. (2012). Depresif duygudurumdan major depresyona klinik spektrum. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1).
- Avcı, Y. ve Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (15), 21-41.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R. and Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *Elementary Education Online*, 11 (2), 369-380.
- Ayaz, A. B., İmren, S. G. ve Ayaz, M. (2012). Ergenlerde arkadaş ölümü sonrası travma belirtileri ve ilişkili etmenler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(4), 199-207.
- Ayaz, M., Ayaz, A. B. ve Soylu, N. (2012). Çocuk ve ergen adli olgularda ruhsal değerlendirme. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15, 33-40.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme psikolojisi*. Anı yayıncılık. Ankara.
- Aydın, B. (1990). Üniversite öğrencilerinde depresyon, bilişsel çarpıtmalar ve akademik başarı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 27 – 36
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 326-337.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2000). Bir grup üniversite öğrencisinin kullandığı başa çıkma stratejileri ile depresif eğilimleri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 25-38.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 7-35.
- Bacanlı, F., Eşici, H. ve Özünlü, M. B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (40),198-211.

- Bahar, G., Savaş, H. A. ve Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51-65.
- Balcı-Çelik, S. (2011). Ergenlerin yasa karşı tutumlarının cinsiyet ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 735-742.
- Balkaya, F. ve Şahin, N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 159-170.
- Ballard, M. E., Rattley, K. T., Fleming, W. C. and Kidder-Ashley, P. (2004). School Aggression and Dispositional Aggression among Middle School Boys. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 27(1), 1-11.
- Baltaş, A. (2006). *Üstün başarı. Remzi Kitabevi. İstanbul.*
- Barzilay, S. and Apter, A. (2014). Psychological models of suicide. *Archives of suicide research*, 18(4), 295-312.
- Başol, G., ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1). 63-87.
- Beck, A.T., Rush, A.J., Shaw, B.F. and Emery, G. (1987). *Cognitive therapy of depression. New York: The Guildford Press.*
- Bergeron, D. B. (2007). The relationship between body image dissatisfaction and psychological health: An exploration of body image in young adult men. *Unpublished doctorate thesis. School of The Ohio State University. USA*
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59.
- Berksun, O. (1991). Şizofrenide Aile Faktörü: expressed emotion ölçek geliştirme ve uyarlama denemesi. *Uzmanlık tezi. Ankara.*
- Berksun, O. E. (2002). *Anksiyete ve Anksiyete Bozuklukları. Ankara: Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.*
- Berksun, O. E., Oral, A., Ergin, G.N. ve Azizoğlu, S. (1993). Krize müdahale ve yas: Olgu sunusu. *Kriz Dergisi*, 1, (2), 45-50.
- Bernard, M. E. and Cronan, F. (1999). The child and adolescent scale of irrationality: validation data and mental health correlates. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 13 (2), 121-132.

- Bilge, Y.(1996). “Hırsızlık Fiillerinde Cezai Sorumluluk”, *AUHF Dergisi*. 45, 153 – 159
- Bilgin, A. (2008). A study about corporal punishment in families. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41, 29-50.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 142-157.
- Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2011). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü: İstanbul*
- Boz, H. (2003). *Sınıf yönetme sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Bozgeyikli, H. (2011). Mesleki Karar Verme Yetkinlik Ölçeği. Yıldız Kuzgun ve Feride Bacanlı (Ed.). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçekler* içinde (s. 151 – 170), Nobel Yayınevi: Ankara.
- Bozgeyikli, H., Doğan, H. ve Işıklar, A. (2010) Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 1, sayı: 28, 133-149
- Broman-Fulks, J. J., Berman, M. E., Martin, H. M., Marsic, A. and Haris, J. A. (2009). Phenomenon of declining anxiety sensitivity scores: A controlled investigation, *Depression and Anxiety*, 26, 1–9
- Brook, J. S., Brook, D. W., Arencibia-Mireles, O., Richter, L. and Whiteman, M. (2001). Risk factors for adolescent marijuana use across cultures and across time. *The Journal of genetic psychology*, 162(3), 357-374.
- Brown, G. W., Birley, J. L. and Wing, J. K. (1972). Influence of family life on the course of schizophrenic disorders: a replication. *The British Journal of Psychiatry*.
- Bruner, J.S.(1999). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University. 25. Edition
- Butcher, J. N., Mineka, S. and Hooley, J. M. (2013). *Anormal psikoloji* (1 b.). (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: PegemAkademi

- Canat, S., Uçan, ,Ö. ve Yazar, H. (2009). Kriz yaşantısı olarak ergenlik dönemi ve ergenlik döneminde kriz yaşantısı. *Kriz Dergisi*, 17, (3), 1-8.
- Caplan, G. (1961). *An approach to community mental health*. New York: Grune ve
- Carol, P. J. O. and Fisher, P. (2013). Metacognitions worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety, *Medical Education*, 47, 562–568
- Cemaloğlu, N., ve Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cengiz, H. F. (1998). Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin ÖSYM 1. Basamak Sınavı Öncesi ve Sonrası Kaygı düzeylerinin Bazı Faktörler Yönünden Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi: *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi*, Ankara.
- Clasen, D. R. and Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 14(6), 451-468.
- Coşkun, H. (2009). Etkileşim kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (23), 41-49
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). Karma Yöntem Desen Seçimi. Y. Dede, ve S. B. Demir (Dü) içinde, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (A. Delice, Çev., s. 61 - 116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, C. W. and Plano, C. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Crijnen, A. A., Achenbach, T. M., and Verhulst, F. C. (2014). Problems reported by parents of children in multiple cultures: The child behavior checklist syndrome constructs. *Am J Psychiatry* 156 (4), 569-574.
- Çağır, G. ve Gürkan, U. (2010). Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan iyilik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (24), 70-85.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Mersin.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 201-218.

- Çinkır, Ş. (2004). Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Çivilidağ, A. (2013). *Gelişim süreci odağında ergenlik psikolojisi*. Ankara: Nobel
- Çivitci, A. (2006a). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (25), 69-81.
- Çivitci, A. (2006b). Ergenlerde mantıkdışı inançlar: sosyo demografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 7-17.
- Çivitci, N., Çivitci, A. ve Fiyakalı, N. C. (2009). Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Olan Ergenlerde Yalnızlık ve Yaşam Doyumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 493-525.
- Çivitçi, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesi ve yalnızlık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 18-29.
- Çoban, A. E. (2005). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin yordayıcı bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, sayı: 10, 39-54.
- Davaslıgil, Ü. (1990). "Üstün Çocuklar", *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.
- Demir, M. (2008). Çocuk ve ergenlerin cinsel istismar sonrasında akut stres bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğu özelliklerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Bursa*.
- Demir, N. Ö. (2006). Ailedeki madde bağımlılığının ergenin sapmış davranışlara yönelmesindeki etkisi: lise son sınıf gençliği örneği. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Den Boer, J. A. (1997). Social phobia: epidemiology, recognition, and treatment. *British Medical Journal*, 315(7111), 781-796
- Deniz, Ü. (2003). Aral N. *Kronik hastalığı olan ve olmayan çocukların davranış problemlerinin yaş ve cinsiyete göre incelenmesi*. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28, 37-44.
- Derlan, C. L. and Umaña-Taylor, A. J. (2015). Brief report: Contextual predictors of African American adolescents' ethnic-racial identity affirmation-belonging and resistance to peer pressure. *Journal of adolescence*, 41, 1-6.
- Dhillon, U. And Kour, J. (2005). Career Maturity of School Children, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31(1-2), 71-76.

- DiGiuseppe, R.ve Zee, C. (1986). A rational-emotive theory of marital dysfunction and marital therapy. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 4(1), 22-37.
- Dilekmen, M., Ada, Ş.ve Alver, B. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin saldırganlık özellikleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 927-944.
- Dishion, T. J. (2000). Cross-Setting Consistency in Early Adolescent Psychopathology: Deviant Friendships and Problem Behavior Sequelae. *Journal of personality*, 68(6), 1109-1126.
- Duman, N. S. (2014). Çocuklarda kanser, ölüm kavramı ve yas. *Acta Oncologica Turcia*. 47 (2), 26 – 30.
- Durmuş, E.,ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 253-269.
- Duru, E., ve Arslan, G. (2014). Evlenmek amacıyla evden kaçan kız ergenler: Bir olgu bilim çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,5 (41), 36-48.
- Dybwad, T. E. (2008). The Structural Validity of Daidalaous: A measure of career maturity, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 135-152.
- Ekşi, F. (2012). Narsistik kişilik özelliklerinin internet bağımlılığı ve siber zorbalığı yordama düzeyinin yol analizi ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1683-1706.
- Elçin Boyacıoğlu, N. ve Küçük L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor?.*Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40-45.
- Ellis, A. (1979). Rational-Emotive Therapy. (Ed: A. Ellis ve J.M. Whiteley). *Theoretical and Empirical Foundation of Rational - Emotive Therapy*. Califomia: Brooks Cole Publishing Company.
- Emery, R. E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological bulletin*, 92(2), 310 – 330.
- Emiroğlu, M., Murat, M.ve Bindak, R. (2011). Lise son sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini yordayan sosyo-demografik değişkenlerin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,10 (38), 262-274.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(2), 155-168.
- Er, M. D.ve Mağden, D. (1994). Hastaneye ilk kez yatan üç – dokuz yaş arasındaki çocuklarda görülen davranış değişiklikleri. *Sağlık Dergisi*, 66 (12), 11-18.

- Eraslan, B. ve Matyar, F. (2010). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sık görülen bulaşıcı hastalıklar ile ilgili bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 61-72.
- Eraslan, R. ve Aycan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 2(1). 8-18.
- Eraslan, Y. (2010). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul*.
- Erbaydar, T. (2003). Halk sağlığı açısından sağlık iletişimi. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 45 – 51.
- Erbil, N., Divan, Z ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum, Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*.3, (10), 7-15.
- Ercan, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. 13. Baskı. Ankara. Pegem Akademi.
- Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K., ve Taner, S. (2006). Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı. *Journal of Dependence*, 7, 111-116.
- Erden, G., ve Gürdil, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 1-13.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı, 13, 23-33.
- Erdoğan, M. Y. (2013). Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 115 – 128.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performansları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (160), 320-330.
- Ergül, Ş.ve Kaklım, A. (2011). Önemli bir kronik hastalık: çocukluk ve ergenlik döneminde obezite. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(2), 223-230.

- Erkal, T.ve Değerliyurt, M. (2009). Türkiye’de Afet Yönetimi/Disaster Management Of Turkey. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22). 147 – 164
- Erkan, S. (1991). Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Doktora tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erkuş, A. (1994). *Psikoloji terimleri sözlüğü*. Doruk Yayınları. Ankara
- Eroğlu, S. E. (2009). Saldırganlık Davranışının Boyutları ve İlişkili Olduğu Faktörler: Lise ve Üniversite Öğrencileri Üzerine Karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk University Social Sciences Institute Journal*, (21). 205 – 221
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 155-175.
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (13), 1-18.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 13 – 38.
- Erözkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları, *Elementary Education Online*, 8(2), 334–345.
- Erözkan, A. (2009). Lise öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 543-551.
- Erzen, E., and Odacı, H. (2014). Who feels more test anxiety? A research based on personal, academic and family variables Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-9.
- Eskin. M. (2012). *İntihar: Açıklama, değerlendirme, tedavi ve önleme*. Ankara, Hekimler Yayın Birliği.
- Evans, E., Hawton, K.andRodham, K. (2004). Factors associated with suicidal phenomena in adolescents: a systematic review of population-based studies. *Clinical psychology review*, 24(8), 957-979.
- Favazza, A. R. (1989). Why patients mutilate themselves. *Psychiatric Services*, 40(2), 137-145.

- Favazza, A. R. and Conterio, K. (1989). Female habitual self-mutilators. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 79(3), 283-289.
- Favazza, A. R. and Rosenthal, R. J. (1993). Diagnostic issues in self-mutilation. *Psychiatric Services*, 44(2), 134-140.
- Feldman, M. D. (1988). The challenge of self-mutilation: a review. *Comprehensive psychiatry*, 29(3), 252-269.
- Ferenczi, S. (2014). *Psikolojik travma*. (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- Fiore, H., Travis, S., Whalen, A., Auinger, P. and Ryan, S. (2006). Potentially protective factors associated with healthful body mass index in adolescents with obese and nonobese parents: a secondary data analysis of the third national health and nutrition examination survey, 1988-1994. *Journal of the American Dietetic Association*, 106(1), 55-64.
- Florian, V. and Mikulincer, M. (1997). Fear of personal death in adulthood: The impact of early and recent losses. *Death Studies*, 21(1), 1-24.
- Foto Özdemir, D. ve Şener, Ş. (2004). *Çocuk ve ergen psikiyatrisinde acil durumlar*. Klinik Pediatri Dergisi, 3(1):5-11.
- Freud, S. (1957). Mourning and melancholia, in Complete psychological Works, *Standard edition*, 14, Hogarth Prss and Institute of psychoanalysis, London.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current directions in psychological science*, 11(5), 177-180.
- Galambos N.L., Barker E.T. and Krahn H.J. (2006) Depression, Self-Esteem, and Anger in Emerging Adulthood: Seven-Year Trajectories. *Dev Psychol*, 42: 350–365.
- Gander, M. J. and Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (6 b.). (B. Onur, Dü., A. Dönmez, H. N. Çelen, ve B. Onur, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Geçtan, E. (2012). *Psikanaliz ve sonrası* (15 b.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Geçtan, E. (2013). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar* (20. Baskı). İstanbul: Metis Kitabevi.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 153-164.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child abuse ve neglect*, 26(6), 697-714.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli eğitimde öğretmen*. Beyaz Yayınları. Çev. Ulaş Kaplan,

- Gordon, T.(2014). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Profil yayıncılık. (7. Baskı) Çev. Şermin Karakale. İstanbul
- Gross, J. J. and John, O. P. (1995). Facets of emotional expressivity: Three self-report factors and their correlates. *Personality and individual differences*, 19(4), 555-568.
- Guidubaldi, J.and Perry, J. D. (1985). Divorce and mental health sequelae for children: A two-year follow-up of a nationwide sample. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(5), 531-537.
- Gullotta, T.P. and Adams, G.R. (2005). *Handbook of adolescent behavioral problems evidence-based approaches to prevention and treatment*, New York: Springer Science.
- Gülbağçe, A. (2009) Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, 131-144.
- Güler, D. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Antalya.
- Güler, D., ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.
- Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye’de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2):167-176.
- Gündoğdu, M. (1994). The Relationship Between Helpless Explanatory style, Test Anxiety, and Academic Achievement Among Sixth Grade Basic Education Students. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güngör, A. (1989). Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler. *Yayımlanmamış Doktora tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Günindi, Y. ve Giren, S. Y. (2011). Aile kavramının değişim süreci ve okulöncesi dönemde ailenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 349-361.
- Gürel, S., İnan G. (2001). Çocukluk çağı obezitesi tanı yöntemleri, prevalansı ve etyolojisi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*. 2(3): 39-46.

- Haaga, D. A. and Davison, G. C. (1993). An appraisal of rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 215 – 220.
- Hagell, A. (2002). *The mental health of young offenders: bright futures-working with vulnerable young people*. Mental Health Foundation.
- Halahan, C. J., David, P. V and Rudolf H. M. (1995). Parental Support, Coping Strategies. and Psychological Adjustment: An Integretive Model with Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (6). 633 – 647.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmelliyetçilik açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8 (3), 729-740.
- Haran, S. (2004). Ergenlerde gelişimsel kriz üzerine bir klinik örnek. *Kriz Dergisi*, 12(1), 47-53.
- Haskan Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Hoge, D., Smit, E. and Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade, *Educational Research Quarterly*, 21(2): 27- 42.
- Holen, A. (1991). A longitudinal study of the occurrence and persistence of post-traumatic health problems in disaster survivors. *Stress Medicine*, 7(1), 11-17.
- Howard, D. E., Beck, K., Kerr, M. H. and Shattuck, T. (2005). Psychosocial correlates of dating violence victimization among Latino youth. *Adolescence*, 40(158), 319-331.
- Howard, D. E., Wang, M. Q. and Yan, F. (2007). Psychological factors associated with reports of physical dating violence among US adolescent females. *Adolescence*.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., ve Atıcı, M. K. (2008). *Gelişim psikolojisi* (4 b.). Ankara: PegemAkademi.
- Jaksec, C. M., Dedrick, R. F. and Weinberg, R. B. (2000). Classroom teachers' ratings of the acceptability of in-class crisis intervention services. *Traumatology*, 6(1), 9-23.
- Jeammet, P. (2012). *Ergenlik*. (M. I. Ertüzün, Çev.) Ankara: Bağlam.
- Judge, S. and Jahns, L. (2007). Association of overweight with academic performance and social and behavioral problems: an update from the early childhood longitudinal study. *Journal of School Health*, 77(10), 672-678.
- Kalkan, M. (2008). Dating anxiety in adolescents: scale development and effectiveness of cognitive-behavioral group counseling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 55-68.

- Kalkan, M. (2008). Ergenler İçin Romantik İlişkilerde Sorun Çözme Ölçeğinin (Erişçö) Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 131-138.
- Kalkan, M.,ve Özbek, S. K. (2011). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ergenlerdeki flört kaygısını yordar mı?. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi* : 18 (1), 35 – 44
- Kalyencioğlu, D.,ve Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin aile işlevi algılarına göre uyum düzeyleri. *İÜ FN Hem. Dergisi*, 18(2), 56-62.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 67-75.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Kapıkıran, Ş., ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ve güdülenme düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 21-30.
- Kapıkıran, Ş., ve Yağcı, U. (2012). Ergenlerin yalnızlık ve yaşam doyumu: Çalgı çalma ve müzik topluluğuna katılmanın aracı ve rolü. *Elementary Education Online*, 11 (3),738-747.
- Kaplan S. (1996). Physical abuse and neglect. İçinde: Lewis M, ed. *Child and adolescent psychiatry. A comprehensive textbook*. 2. Baskı: Baltimore, MA: Williams ve Wilkins,; 1033-1041.
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D. and 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. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 38 (10), 1214-1222.
- Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., Salzinger, S., Weiner, M., Mandel, F. S., Lesser, M. L.andLabruna, V. E. (2014). Adolescent physical abuse: risk for adolescent psychiatric disorders.
- Kara, B., Biçer, Ü., ve Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-51.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3). 277 – 294.

- Karing, C., Dörfler, T., and Artelt, C. (2013). How accurate are teacher and parent judgements of lower secondary school children's test anxiety?. *Educational Psychology*, (ahead-of-print), 1-17.
- Kars, V., Arslan, N., Erik, L., Avcı, N., Bucaktepe, P. G., Celepkolu, T., ve Şahin, H. A. (2014). Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların anksiyete ve depresyonla ilişkisi. *Dicle Medical Journal/Dicle Tıp Dergisi*, 41(1), 187-190.
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S., ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kaya, M. (2015). Psycho Education Program for Prevention of Test Anxiety on 8th Grade Students to Reduce Anxiety and Indecisiveness. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 1 (1), 37 - 43.
- Kayabaşı, Y. (2010). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta ve disiplin sağlamadan farklı yanları ve temel özellikleri. R. Küçükahmet (Editör). *Sınıf yönetimi*. On Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 57-77.
- Kelecioğlu, H., ve Bilge, F. (2009). Akademik beklentilere ilişkin stres envanterinin uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 148-157.
- Kepenekci, Y. K., ve Çınkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse ve Neglect*, 30(2), 193-204.
- Kesgin, C. ve Topuzoğlu, A. (2006). Sağlık tanımı; başa çıkma. *Journal of İstanbul Kültür University*, 3, 47-49.
- Kılıç, E. Z. (2012). Ergenlerde şiddet kullanımı: bireysel ve ailesel etkenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 49, 260-265.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında gelişim dönemleri 2: erinlik – ergenlik*. Ankara: PegemAkademi.
- Kılınç, H., ve Aydemir Sevim, S. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (2), 67-89.
- Kıran Esen, B. (2003). Akran baskısı, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre lise öğrencilerinin risk alma davranışının yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 79-85.
- Kıran, S., Şemin, S., ve Ergör, A. (2001). Kazalar ve toplum sağlığı yönünden önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(2), 50-51.

- Kıran-Esen, B. (2003). Akran Baskısı Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 65-79.
- Kocabaş, E. Ö. (2007). Bir Uygulama Alanı Olarak Sağlık Psikolojik Danışmanlığı. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2). 37 – 51
- Koç, M. (2008). Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Başlıca Hizmet Türleri. M. Güven içinde, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (s. 50 - 68). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kopec, A. M. (1995). Rational emotive behavior therapy in a forensic setting: Practical issues. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 13(4), 243-253.
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Korkut-Owen, F., Kepir, D.D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012) Üniversite Öğrencilerinin Bölüm seçme nedenleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:8, Sayı: 3, 135-151
- Köksal, F., ve Gençdoğan, B. (2007). Defresif olanlar ile olmayanların suçluluk, utanç ve öfke tarzlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 163-175.
- Koroğlu, E. (2011). *Psikiyatri görüşme ve muayene kılavuzu*. Ankara: HYB Basım.
- Kring, A. M., Smith, D. A. and Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: development and validation of the Emotional Expressivity Scale. *Journal of personality and social psychology*, 66(5), 934.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi* (16.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kutlu, M. (2012). Anadolu ve Genel Lise Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Mesleki Olgunluk Düzeylerinin İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt:13, Sayı:1, 23-41.
- Kuttler, A. F. and La Greca, A. M. (2004). Linkages among adolescent girls' romantic relationships, best friendships, and peer networks. *Journal of Adolescence*, 27(4), 395-414.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş* (4.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kuzgun, Y., Sevim, A. S., Hamacı, Z., (2011), "Mesleki Doyum Ölçeği", *Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçekler*, (3.Baskı). (Ed. Kuzgun Y. ve Bacanlı F.), Nobel yayın dağıtım, Ankara, 77 – 84.

- Küçükarslan, M., ve Gizir, C. A. (2013). Romantik İnançlar Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Kültür, E. Ç., Ünal, M. F., ve Özusta, Ş. (2006). Alkol bağımlılığı olan babaların çocuklarında psikopatoloji. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 3-11.
- La Greca, A. M., ve Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49-61.
- Lane, W. G., ve Dubowitz, H. (2009). Primary care pediatricians' experience, comfort and competence in the evaluation and management of child maltreatment: Do we need child abuse experts? *Child abuse ve neglect*, 33(2), 76-83.
- Legum, H. L. ve Hoare, C. H. (2004), Impact of a career intervention on at-risks Middle school Students' career maturity levels, academic achievement and self esteem, *Professional School Counselling*, 8(2), 148-155.
- Livingston, R. (1987). Sexually and physically abused children. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 26(3), 413-415.
- Malik, S., Sorenson, S. B. and Aneshensel, C. S. (1997). Community and dating violence among adolescents: Perpetration and victimization. *Journal of adolescent health*, 21(5), 291-302.
- Mallinckrodt, B. (1992). Childhood Emotional Bonds with Parents, Development of Adult Social Competencies, and Availability of Social Support. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (4),453-461.
- Marrone, R. (1999). Dying, mourning, and spirituality: A psychological perspective. *Death studies*, 23(6), 495-519.
- McFarlane, A. C. (1987). Posttraumatic phenomena in a longitudinal study of children following a natural disaster. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 26(5), 764-769.
- McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D. and Sanson, A. (2002). The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1004-1017.
- Mechanic, D. and Hansell, S. (1989). Divorce, family conflict, and adolescents' well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 105-116.

- Memik, N. C., Ağaoğlu, B., Coşkun, A., Üneri, O. S., ve Karakaya, I. (2007). Çocuklar İçin Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin 13–18 Yaş Ergen Formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18, 353-63.
- Mete, H. E. (2008). Kronik hastalık ve depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 11, 3-18.
- Moeller, T.G. (2001). *Youth aggression and violence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Molnar, B. E., Berkman, L. F. and Buka, S. L. (2001). Psychopathology, childhood sexual abuse and other childhood adversities: relative links to subsequent suicidal behaviour in the US. *Psychological medicine*, 31(6),965-977.
- Moos, R. H. and Billings, A. G. (1982). Children of alcoholics during the recovery process: Alcoholic and matched control families. *Addictive Behaviors*, 7(2), 155-163.
- Navalta, C. P., Polcari, A., Webster, D. M., Boghossian, A. and Teicher, M. H. (2006). Effects of childhood sexual abuse on neuropsychological and cognitive function in college women. 18 (1), 45 – 53.
- Noppe, I. C. and Noppe, L. D. (1997). Evolving meanings of death during early, middle, and later adolescence. *Death studies*, 21(3), 253-275.
- Okuyan, H. Y., Gediklioğlu, Y. G., ve Karagül, S. (2012). Family Concept in Works of Children's Literature. *Elementary Education Online*, 11(2), 395-407.
- Oral, R., Can, D., Kaplan, S., Polat, S., Ates, N., Cetin, G., ... ve Tiras, B. (2001). Child abuse in Turkey: an experience in overcoming denial and a description of 50 cases. *Child Abuse ve Neglect*, 25(2), 279-290.
- Ögel, K., Taner, S., Eke, C. Y., ve Erol, B. (2004). Madde bağımlılığını önlemede öğretmen ve ebeveyn eğitimlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5(4), 213-221.
- Ögel, K., Tarı, I., ve Eke, C. Y. (2006). Okullarda suç ve şiddeti önleme. *Yeniden Yayınları, İstanbul*.
- Öncü, B., ve Sakarya, A. (2013). Ergen özkıyımlarında bilişsel etmenler ve çarpıtmaların rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 232-245.
- Öner, N. (1990). Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı. YÖRET Yayınları, İstanbul
- Ören, N., ve Gençdoğan, B. (2007). Lise öğrencilerinin depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 85-92.
- Özben, Ş. (1996). "Başarısızlık Psikolojik Bir Zehir midir?" *Yaşadıkça Eğitim*, 47, 2-3.

- Özcebe, H. (2015). Kazalar ve Güvenli Toplular. Ç. Güler, ve L. Akın (Dü) içinde, *Halk Sağlığı Temel Bilgiler 2* (3. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Özen, Y. (2011). Eğitim kurumlarında yönetsel ve bireysel krize müdahalenin planlanması ve eğitimi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*(3), 119-140.
- Özer, N. ve Tül, C. (2014). Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeğinin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1). 105 – 119.
- Özgen, F.,ve Aydın, H. (1999). Travma sonrası stres bozukluğu. *Klinik Psikiyatri*, 1, 34-41.
- Özgentürk – Ayaksız, D. (2004). 1999 Gölçük depremi sonrasında çocuk ve ergenlerde travma sonrası stres bozukluğu, sürekli kaygı ve depresyon düzeylerini yordayan değişkenler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2007) *Bireyi tanıma teknikleri* (7.Baskı). Ankara: PDREM yayınları.
- Özmen, E. (2001). Kleptomani (Patolojik Çalma). *Psikiyatri Dünyası*, 5, 59 – 61.
- Pamuk, M. (2012). Psikolojik danışmanların bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları ve bu uygulamalardaki yeterliklerine ilişkin algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya*.
- Pamuk, M., ve Bavlı, B. (2013). Ergenlerin sanal zorbalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1),321-338.
- Parlak, A.,ve Çetinkaya, Ş. (2007). Çocuklarda obezitenin oluşumunu etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 27-33.
- Parman, T. (2012). *Ergenlik ya da merhaba hüüzün* (4 b.). Ankara: Bağlam Yayıncılık
- Parman, T. (2013). *Ergenliğin yüzleri* (2 b.). Ankara: Bağlam Yayıncılık.
- Patton, W. And Creed, P. A. (2012) The relationship between career maturity and work commitment in a sample of Australian high school students, *Journal of Career Development*, 29 (2), 69-85.
- Pelcovitz, D., Kaplan, S., Goldenberg, B., Mandel, F., Lehane, J.andGuarrera, J. (1994). Post-traumatic stress disorder in physically abused adolescents. *Journal of the American Academy of Child ve Adolescent Psychiatry*, 33(3), 305-312.
- Piji Küçük, D. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sınav kaygısı benlik saygısı ve çalgı başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 37–50.

- Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünyü, Bugünü ve Yarını. Hesapçioğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Poyraz, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Disiplin Sorunları (Kırıkkale İl Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Ens., Ankara.
- Roy, A., Nielsen, D., Rylander, G., Sarchiapone, M. and Segal, N. (1999). Genetics of suicide in depression. *Journal of Clinical Psychiatry*, 60, 12-20.
- Roy, A., Rylander, G. and Sarchiapone, M. (1997). Genetic studies of suicidal behavior. *Psychiatric Clinics of North America*, 20(3), 595-611.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Salami, S. O. (2008) Gender, Identity, Status and Career Maturity of Adolescents in Southwest Nigeria, *J. Soc. Sci.*, 16 (1), 35-49
- Saral, Ş. (1993). “Özel Trabzon Ata Koleji Öğrencilerinin Uyum Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F., (2008). İlköğretim Öğrencilerinde Okul Yaşam Kalitesi ve Benlik Kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2).
- Sarı, S. V. ve Tekbıyık, A. (2012). Arkadaş baskısını belirleme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2). 295 – 318
- Sarıtas, Mustafa. (2000). Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, 47-90. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 110-121.
- Satan, A. (2011). Ergenlerde akran baskısı benlik saygısı ve alkol kullanımı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 183 – 194.
- Satan, A. (2011). Okullarda zorbalığın aktörleri. *Turan-sam Uluslararası Bilimsel Hakemli Mevsimlik Dergisi*, 3 (10), 55-66.

- Sayar, K.ve Dinç, M. (2013). *Psikolojiye Giriş* (4 b.). İstanbul: Dem.
- Sayı, I. (1992). Olağanüstü koşullarda krize müdahalenin yeri ve önemi. *Kriz Dergisi*, 1(1), 4-7.
- Schnyder, U. (2005). Why new psychotherapies for posttraumatic stress disorder? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 74(4), 199-201.
- Seven, S. (2011). Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1). 29 – 42.
- Sezer, S. (2010). Bilişsel davranışçı yaklaşımla bütünleştirilen hobiterapi uygulamasının bir eğitim kurumunun örgüt depresyonu üzerindeki etkisi . *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (23), 36-50.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 407-441.
- Silah, M. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasında Süreksiz Durumluk Kaygının Yeri ve Önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.*
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Siyez, D. M. ve Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 145-171.
- Siyez, D. M. ve Uz-Baş, A. (2005). İzmir ilinde liselerde görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının ergen intiharlarına yönelik bilgi düzeyleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kriz Dergisi*, 13 (2), 21-34.
- Smith, J. P. and Williams, J. G. (1992). From abusive household to dating violence. *Journal of Family Violence*, 7(2), 153-165.
- Solberg, M. E. and Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29(3), 239-268.
- Solberg, M. E., Olweus, D. and Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.

- Sonneck, G., Goll, H., Herzog, H., Klejna, M., Kuess, S., Pröbsting, E., Rossiwall, O., Till, W. and Ziegelbauer, B. (2000). *Kriz Müdahale ve İntiharı Önleme*. (Y. Sözer, Çev.) Ankara. A. Ü. Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları No 4.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz dergisi*, 11(2), 19-27.
- Sözer, Y. (1992). Psikiyatride kriz kavramı ve krize müdahale. *Kriz Dergisi*, 1(1), 8-12.
- Sparfeldt, J. R., Rost, D. H., Baumestier, U. M. and Christ, O. (2013). Test anxiety in written and oral examinations, *Learning And Individual Differences*, 24, 198–203
- Springer, J. F., Sale, E., Hermann, J., Sambrano, S., Kasim, R. and Nistler, M. (2004). Characteristics of effective substance abuse prevention programs for high-risk youth. *Journal of Primary Prevention*, 25(2), 171-194.
- Steinberg, L. D. (2007). *Ergenlik*. İmge Kitabevi.
- Stroebe, M., Schut, H. and Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *The Lancet*, 370 (9603), 1960-1973.
- Suomalainen, L., Haravuori, H., Berg, N., Kiviruu, O. and Marttunen, M. (2011). A controlled follow-up study of adolescents exposed to a school shooting—Psychological consequences after four months. *European Psychiatry*, 26(8), 490-497
- Suvarlı, M. K. (1995). Çocuklarda ve adolesans çağında intihar: Araştırmalar, önlemler ve çözüm önerileri. *Kriz Dergisi*, 3 (1-2), 75-87.
- Sübaşı, G. (2010). Ergenlerde sosyal kaygı ve akran ilişkilerinin psikobiyojik sosyal kaygı modeline göre sınanması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 52-68.
- Svensson, R. (2000). Risk factors for different dimensions of adolescent drug use. *Journal of Child ve Adolescent Substance Abuse*, 9(3), 67-90.
- Szmukler, G. L. (1987). The place of crisis intervention in psychiatry. (Çev: A. Özden) *Australlian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 21, 24 - 34.
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2002). *Doğal afetler ve Türkiye*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, H., Günay, T. ve Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sted* 15 (6), 107–113
- Şahin, P. N. H., Batıgün, P. A. D. ve Koç, P. V. (2011). Kişilerarası tarz, kendilik algısı, öfke ve depresyon. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22 (1), 17 – 25.

- Şenses, A. (2011). *Hırsızlık suçuna sürüklenmiş çocuk ve ergenlerin psikiyatrik tanı dağılımları ve psikometrik özellikleri*, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Samsun
- Şenses, A., Akbaş, S., Baykal, S. ve Karakurt, M. N. (2014). Hırsızlık suçuna sürüklenmiş erkek ergenlerin psikiyatrik tanı dağılımları ve nöropsikolojik özellikleri. *Adli Tıp Kurumu*, 28(3), 223 - 233.
- Şevik, A. E., Özcan, H. ve Uysal, E. (2012). İntihar Girişimlerinin İncelenmesi: Risk Faktörleri ve Takip. *Klinik Psikiyatri*, 15, 218-25.
- Şimşek, D. (2013). *Ergenlik Döneminde Çocukların Evden Kaçma Nedenlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 41-59.
- Tan, H. (1990). Okullarımızda Psikolojik Hizmetlerin Neresindeyiz. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 27-31.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismar ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Tatar, M. (2006). Okul ve Öğretmenin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Milli Eğitim*, 171, 156-166.
- Teplin, L. A., Abram, K. M., McClelland, G. M., Dulcan, M. K. and Mericle, A. A. (2002). Psychiatric disorders in youth in juvenile detention. *Archives of general psychiatry*, 59(12), 1133-1143.
- Toker, T. (2008). *Madde kullananlarda çocukluk çağı örselenme yaşantılarının, madde kullanma eğilimi, benlik saygısı ve başa çıkma tutumları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: Çocuk İstismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80.
- Tot, Ş., Yazıcı, K., Yazıcı, A., Metin, Ö., Bal, N. ve Erdem, P. (2004). Psychosocial correlates of substance use among adolescents in Mersin, Turkey. *Public Health*, 118(8), 588-593.
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 95-109

- Totan, T.ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (2), 53-68.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 549-568.
- Türküm, A. S., Kızıldaş A., Bıyık N. ve Yemenici B. (2005). Üniversite öğrencilerinin aile işlevleri algılarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(1): 229-262
- Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 – 16
- Türnüklü, A. (2006). *Onarıcı disiplin*. Ankara: Ekinoks.
- Ulu, İ. P.ve Fıfıloğlu, H. (2004). A Validity and Reliability Study of the Children's Perceptions of Interparental Conflict Scale. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7, 61-75.
- Ulusoy, M. D., Demir, N. Ö.ve Baran, A. G. (2005). Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimi ve ergen problemleri: Ankara ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 367-386.
- Uysal, A. (2003). *Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzun Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2011, 2(2), 12-19
- Ünalmiş, M.ve Şahin, R. (2012). Şiddete yönelik tutum ve okul zorbalığı. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 63-71.
- Ünlü, İ. (2010). Televizyonun ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin meslek seçimiyle ilgili algılarına etkisi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2, 55-74
- Üstün, A., Çİfci, A. B., ve Kinaci, Z. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin hiperaktivite ve dikkat eksikliğine yönelik durumlarının öğretmen ve aile algılarına göre incelenmesi (Amasya ili örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 1-7.
- Van den Bree, M. B.andPickworth, W. B. (2005). Risk factors predicting changes in marijuana involvement in teenagers. *Archives of General Psychiatry*, 62(3), 311-319.
- Van der Kolk, B. A., Christopher, J. andPerry, M. D. (1991). Childhood origins of self-destructive behavior. *Am J Psychiatry*, 1(48), 1-2.

- Van Haeringen, A. R., Dadds, M. and Armstrong, K. L. (1998). The child abuse lottery— will the doctor suspect and report? Physician attitudes towards and reporting of suspected child abuse and neglect. *Child abuse ve neglect*, 22(3), 159-169.
- Varol, O., Eren, Ş. H., Oğuztürk, H., Korkmaz, İ. ve Beydilli, İ. (2006). Acil servise trafik kazası sonucu başvuran hastaların incelenmesi. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 28(2), 55-60.
- Voltan-Acar, N., Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (1996). Psikolojik danışma hizmetlerinden kimler yararlanıyor?. *3P Dergisi*, 4(2), 122-129.
- Wallerstein, J. S. (1985). Children of divorce: Preliminary report of a ten-year follow-up of older children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24(5), 545-553.
- Willis, C. A. (2002). The grieving process in children: Strategies for understanding, educating, and reconciling children's perceptions of death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226.
- Yaman, E. ve Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (3), 819-833.
- Yarar, F. ve Yarış, F. (2011). Birinci basamakta çocuk istismarı ve ihmaline yaklaşım. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 15(4), 178-183.
- Yavuzer, N. (1990). Etkin Öğretmen Eğitimi Uygulamasının Öğretmenlerin Tutumlarına Etkisi. İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 43-61.
- Yavuzer, Y., Güdoğdu, R. ve Dikici, A. (2009). Teachers' perceptions about school violence in one Turkish city. *Journal of school violence*, 8(1), 29-41.
- Yavuzer, Y., Karatas, Z., Civilidag, A. ve Gundogdu, R. (2014). The role of peer pressure, automatic thoughts and self-esteem on adolescents' aggression. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 61-78.
- Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 1-7.
- Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinde Saldırganlığı Azaltmaya Etkisi. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 24, 389 – 405.

- Yelkenci, İ. (2013). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin depresyon ile anksiyete düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.*
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(1), 193-213.*
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı kuramdan uygulamaya (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi yayınları*
- Yeşilyaprak, B.ve Dursun Balanuye, I. (2012). Okul zorbalığına ilişkin öğretmen tutumları ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (37), 38-49.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.*
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 167-176.*
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 258-267.*
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ.ve Baydan, Y. (2008). Sınav kaygısının yordayıcısı olarak akademik başarı, mükemmeliyetçilik ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğiti Fakültesi Dergisi,34, 287-296.*
- Yıldırım, T. (2006). Sosyal kaygısı yüksek üniversite öğrencilerine uygulanan kısa-yoğun-acil psikoterapinin etkililiği, *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Yıldız, H. Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Yılmaz, A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler, *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods.* Newbury Park, CA.:Sage.
- Yousefi, B., Hassani, Z.ve Shokri, O. (2009). Reliability and Factor Validity of the 7-Item Social Physique Anxiety Scale (SPAS-7) among University Students in Iran. *World Journal of Sport Sciences, 2(3), 201-4.*

- Yöndem, Z. D. (2011). *Kişilik Dinamikleri ve Stresle Baş etme* (2.Baskı). Ankara: Efil Yayınevi.
- Yöndem, Z. D. ve Eren, A. (2008). Deprem stresi ile baş etme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 60-75.
- Yöndem, Z. D.ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (35), 28-37.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı: ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. (11. Baskı), İstanbul: Özgür Yayınları, ss. 301 – 332.
- Yule, W., Bolton, D., Udwin, O., Boyle, S., O'Ryan, D.and Nurrish, J. (2000). The long-term psychological effects of a disaster experienced in adolescence: I: The incidence and course of PTSD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 503-511.
- Yurdabakan, İ. (2012). Grup rehberliği programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerine etkisi. S. Erkan, ve A. Kaya, (Ed.) içinde. *Deneysel olarak sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları I*. Cilt, Üçüncü Baskı. Ankara: PegemAkademi yayınları.
- Yüksel, G. (2002). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerini etkileyen faktörler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 37 – 57
- Yüncü, Z., Kesebir, S., Özbaran, B., Çelik, Y.ve Aydın, C. (2009). Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerin ebeveynlerinde psikopatoloji ve mizaç: kontrollü bir çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20, 5-13.
- Zimmer-Gembeck, M. J. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. *Journal of adolescent health*, 31(6), 216-225.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Siebenbruner, J., ve Collins, W. A. (2001). Diverse aspects of dating: Associations with psychosocial functioning from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 24(3), 313-336.
- Zorbaz, O., ve Tuzgöl – Dost, M. (2014). Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının cinsiyet, sosyal kaygı ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 298-310.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., ve Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

EKLER**EK – 1 : ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU (NİTEL)****LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİMSEL VE TRAVMATİK SORUN ALANLARINI BELİRLEMeye DÖNÜK ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

Araştırmanın Amacı:Lise öğrencilerinin yaşamış oldukları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını belirlemek ve sınıflandırmak.

Tarih: __/__/201
(Başlangıç/Bitiş)_____/_____

Cinsiyeti: K () E () Saat:

Giriş

Merhaba, adım İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Lise öğrencilerinin yaşamış olduğu gelişimsel ve travmatik (beklenmedik/yoğun) sorunların neler olduğu konusunda bir araştırma yapmaktayım. Ergenlik dönemi, insan yaşamının önemli ve stresli bir geçiş dönemidir. Bu dönemde ergen kendisiyle, ailesiyle, okulla, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle vb. bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların bazıları bariz şekilde dikkat çekici ve rahatsız edici olabilmektedir. Böyle durumlarda uzman desteği yararlı olabilir. Bu çalışmanın amacı ergenlik döneminde yaşanan gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını saptamak ve sınıflandırmaktır. Bu sayede ergenlere daha etkili ve bilimsel yardım sunmayı amaçlayan programlar geliştirilebilecektir. Bu sorunların neler olduğunu belirlemek açısından anlatacağınız son derece önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bu çalışmayı yürüten birkaç araştırmacının bileceğini belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz veya belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mı? Konuşmalarımızı not alacağımı veya kayıt cihazına kaydedeceğimi bildirmek istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Yaşınız:.....

- 1.Şu sıralar yoğun olarak yaşadığınız sorun ya da sorunlar nelerdir?
- 2.Bu sorunların davranışlarınıza yansımaları nelerdir?
- 3.Bu sorunların nedenini neye bağlıyorsunuz?
- 4.Sizce okul rehberlik servisi şu sıralar yaşadığınız hangi sorunu öncelikli olarak çözmelidir?

EK – 2: VELİ GÖRÜŞME FORMU (NİTEL)**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİMSEL VE TRAVMATİK SORUN ALANLARINI BELİRLEMeye DÖNÜK VELİ GÖRÜŞME FORMU**

Araştırmanın Amacı:Lise öğrencilerinin yaşamış oldukları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını belirlemek ve sınıflandırmak.

Tarih: __/__/201
(Başlangıç/Bitiş)_____/_____

Cinsiyeti: K () E ()

Saat:

Giriş

Merhaba, adım İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Lise öğrencilerinin yaşamış olduğu gelişimsel ve travmatik (beklenmedik/yoğun) sorunların neler olduğu konusunda bir araştırma yapmaktayım. Ergenlik dönemi, insan yaşamının önemli ve stresli bir geçiş dönemidir. Bu dönemde ergen kendisiyle, ailesiyle, okulla, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle vb. bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların bazıları bariz şekilde dikkat çekici ve rahatsız edici olabilmektedir. Böyle durumlarda uzman desteği yararlı olabilir. Bu çalışmanın amacı ergenlik döneminde yaşanan gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını saptamak ve sınıflandırmaktır. Bu sayede ergenlere daha etkili ve bilimsel yardım sunmayı amaçlayan programlar geliştirilebilecektir. Bu sorunların neler olduğunu belirlemek açısından anlatacaklarınız son derece önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bu çalışmayı yürüten birkaç araştırmacının bileceğini belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz veya belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mı? Konuşmalarımızı not alacağımı veya kayıt cihazına kaydedeceğimi bildirmek istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri söylebiliriz. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Yaşınız:.....

- 1.Şu sıralar çocuğunuzun yoğun olarak yaşadığı sorun ya da sorunlar nelerdir?
- 2.Bu sorunların davranışlarına yansımaları nelerdir?
- 3.Bu sorunların nedenini neye bağlıyorsunuz?
- 4.Sizce okul rehberlik servisi çocuğunuzun şu sıralar yaşadığı hangi sorunu öncelikli olarak çözmelidir?

EK – 3: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (NİTEL)
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞİMSEL VE TRAVMATİK SORUN
ALANLARINI BELİRLEMeye DÖNÜK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı:Lise öğrencilerinin yaşamış oldukları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını belirlemek ve sınıflandırmak.

Tarih: __/__/201 Cinsiyeti: K () E () Saat:
 (Başlangıç/Bitiş)_____/_____

Giriş

Merhaba, adım İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Lise öğrencilerinin yaşamış olduğu gelişimsel ve travmatik (beklenmedik/yoğun) sorunların neler olduğu konusunda bir araştırma yapmaktayım. Ergenlik dönemi, insan yaşamının önemli ve stresli bir geçiş dönemidir. Bu dönemde ergen kendiyle, ailesiyle, okulla, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle vb. bazı sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların bazıları bariz şekilde dikkat çekici ve rahatsız edici olabilmektedir. Böyle durumlarda uzman desteği yararlı olabilir. Bu çalışmanın amacı ergenlik döneminde yaşanan gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını saptamak ve sınıflandırmaktır. Bu sayede ergenlere daha etkili ve bilimsel yardım sunmayı amaçlayan programlar geliştirilebilecektir. Bu sorunların neler olduğunu belirlemek açısından anlatacaklarınız son derece önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve buy çalışmayı yürüten birkaç araştırmacının bileceğini belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz veya belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mı? Konuşmalarımızı not alacağımı veya kayıt cihazına kaydedeceğimi bildirmek istiyorum. Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Yaşınız:.....

- 1.Şu sıralar öğrencilerinizin yoğun olarak yaşadığı sorun ya da sorunlar nelerdir?
- 2.Bu sorunların davranışlarına yansımaları nelerdir?
- 3.Bu sorunların nedenini neye bağlıyorsunuz?
4. Sizce okul rehberlik servisi öğrencilerinizin şu sıralar yaşadığı hangi sorunu öncelikli olarak çözmelidir?

EK – 4: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRENCİ FORMU

Gittiğiniz Okulun Adı:		Sınıfınız:				
Cinsiyetiniz:						
SF	GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI	Böyle bir sorunun yok	Nadiren de olsa böyle bir sorun yaşıyorum	Bu sorunu bazen yaşıyorum	Bu sorunu genelde yaşıyorum	Bu sorunu her zaman yaşıyorum
No	Maddeler					
1	Annemin/babamın beni başkalarıyla kıyaslaması	0	1	2	3	4
2	Anne/babamın okul başarısı konusunda bana baskı yapması	0	1	2	3	4
3	Sorunlarımı annem/babam ile rahatlıkla paylaşamama	0	1	2	3	4
4	Anne/babamla iletişim kuramama	0	1	2	3	4
5	Annemin/babamın bana güven duymamaları	0	1	2	3	4
6	Annemin/babamın benim için yaptıklarını başıma kakmaları	0	1	2	3	4
7	Annemin/babamın sınav sonuçlarımı eleştirmeleri	0	1	2	3	4
8	Annemin/babamın arkadaşlarıma müdahale etmeleri	0	1	2	3	4
9	Annemin/babamın bana yeterince ilgi göstermemesi	0	1	2	3	4
10	Kardeşim/kardeşlerim ile anlaşamama	0	1	2	3	4
11	Kardeşlerimin kendi aralarında kavga etmesi	0	1	2	3	4
12	Kardeşlerimin sorumluluğunu üstlenme	0	1	2	3	4
13	Karşı cinsle iletişim kurmaya çekinme	0	1	2	3	4
14	Karşı cins tarafından beğenilmeme korkusu	0	1	2	3	4
15	Güzel/yakışıklı olmadığımı düşünme	0	1	2	3	4
16	Karşı cinsle konuşmaya utanma	0	1	2	3	4
17	Karşı cinsten ilgi duyduğum kişiyle sorunlar yaşama	0	1	2	3	4
18	Karşı cinsten ilgi duyduğum kişiyi kıskanma	0	1	2	3	4
19	Karşı cinsten bana ilgi duyan kişinin beni kıskanması	0	1	2	3	4
20	Arkadaşlarımla istemediğim şeyleri yapmam için bana baskı yapmaları	0	1	2	3	4
21	Arkadaşlarımla konuşmadıkları kişilerle benim de konuşmamamı istemeleri	0	1	2	3	4
22	Arkadaşlarımla rahatsız edici el-kol şakaları yapmaları	0	1	2	3	4
23	Arkadaşlarımla fiziksel dış görünüşümle (boy, kulak, burun, göz vb.) dalga geçmeleri	0	1	2	3	4
24	Arkadaşlarımla kılık kıyafetlerimle dalga geçmeleri	0	1	2	3	4
25	Arkadaşlarımla benimle ilgili dedikodular yapmaları	0	1	2	3	4
26	Meslek seçimi konusunda ailem ile yaşadığım çatışmalar	0	1	2	3	4

27	İleride ne olmak/ne iş yapmak istediğim konusunda kararsızlık	0	1	2	3	4
28	Gelecekte bir iş/meslek edinememek korkusu	0	1	2	3	4
29	Gelecekte işimde/mesleğimde başarısız olma korkusu	0	1	2	3	4
30	Ailemin sınavlardaki başarımla ilgili beklentilerinin yüksek olması	0	1	2	3	4
31	Sınavlardan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olma	0	1	2	3	4
32	Önemli bir sınav esnasında kalbimin hızlı bir şekilde atması	0	1	2	3	4
33	Öğretmenlerin kişisel sorunlarını öğrencilere yansıtmaları	0	1	2	3	4
34	Öğretmenlerin tutarsız davranışlar sergilemeleri	0	1	2	3	4
35	Öğretmenlerin sınıf içinde rencide edici bir dil kullanmaları	0	1	2	3	4
36	Öğretmenlerin öğrencileri kendilerine rakip olarak görmeleri	0	1	2	3	4
37	Öğretmenlerin sorunlarımızla ilgilenmeden sadece derslerini anlatıp gitmeleri	0	1	2	3	4
38	Öğretmenlerin sınıf içinde en ufak bir şeye bağırıp çağırmaları	0	1	2	3	4
39	Öğretmenlerin derslerdeki gergin tavırları	0	1	2	3	4
40	Kendimi okula ait hissetmeme	0	1	2	3	4
41	Okul içinde sportif ve kültürel faaliyetlerin olmaması	0	1	2	3	4
42	Sportif ve kültürel faaliyetlere katılamama	0	1	2	3	4
43	Derslere çalıştığım halde yüksek not alamamak	0	1	2	3	4
44	Ders çalışırken başka şeyler düşündüğüm için derse odaklanamamak	0	1	2	3	4
45	Bir türlü ders çalışmaya başlayamamak	0	1	2	3	4
46	Nasıl ders çalışmam gerektiğini bilememek	0	1	2	3	4
47	Planladığım şeyleri zamanında yapamamak	0	1	2	3	4
48	İnsanlarla ilişkilerimde beklentilerimin karşılanamaması	0	1	2	3	4
49	Ne kadar çalışırsam çalışayım yeterince başarılı olamayacağımı düşünmek	0	1	2	3	4
50	Bu hayatta benim için gerçek bir dostun olmaması	0	1	2	3	4
51	İnsanların beni hiçbir zaman anlamamaları	0	1	2	3	4
52	Başkalarının benimle dalga geçeceğini düşündüğümden sessiz kalmayı tercih etme	0	1	2	3	4
53	Sınıfta soru sormaya utanma	0	1	2	3	4
54	İnsanlarla rastgele karşılaşmalarda bile kaygılanma	0	1	2	3	4
55	Öfkelenince kontrolümü kaybetme	0	1	2	3	4
56	Yapmak istediğim şeyler engellendiği zaman içimden birilerine vurmaya isteme	0	1	2	3	4
57	İşler yolunda gitmediği zaman gerginleşme	0	1	2	3	4
58	Kendimi üzgün hissetme	0	1	2	3	4
59	Başkaları ile eskiye göre daha az konuşmak isteme	0	1	2	3	4
60	Yaşamın anlamsız olduğu hissine kapılma	0	1	2	3	4

	61 Canımı sıkan şeylere bile artık kızamama	0	1	2	3	4
--	--	---	---	---	---	---

EK – 5: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRETMEN FORMU

Bulduğunuz Okulun Adı:						
Cinsiyetiniz:						
TF	GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI	Böyle bir sorun yok	Nadiren de olsa böyle bir sorun yaşıyor	Bu sorunu bazen yaşıyor	Bu sorunu genelde yaşıyor	Bu sorunu her zaman yaşıyor
	Aşağıda listelenen sorunları dikkatlice okuyarak, ilgili sorunu öğrencinizin ne kadar şiddetli yaşadığını ifade eden cevabı işaretleyiniz. Bazı maddelere cevap vermek zor olabilir. Ancak her bir maddede, öğrencinizi en iyi yansıtan rakamı işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.					
No	Maddeler					
1	Anne/babasının çocuğu başkalarıyla kıyaslaması	0	1	2	3	4
2	Anne/babasının çocuğa okul başarısı konusunda baskı yapması	0	1	2	3	4
3	Sorunlarını anne/babası ile rahatlıkla paylaşamaması	0	1	2	3	4
4	Anne/babası ile iletişim kuramaması	0	1	2	3	4
5	Anne/babasının çocuğa güven duymaması	0	1	2	3	4
6	Anne/babasının çocuğu için yaptıklarını başına kakması	0	1	2	3	4
7	Anne/babasının çocuğun sınav sonuçlarını eleştirmesi	0	1	2	3	4
8	Anne/babasının çocuğun arkadaşlarına müdahale etmesi	0	1	2	3	4
9	Anne/babasının çocuğa yeterince ilgi göstermemesi	0	1	2	3	4
10	Kardeşi/kardeşleri ile anlaşamaması	0	1	2	3	4
11	Kardeşlerinin kendi aralarında kavga etmesi	0	1	2	3	4
12	Kardeşlerinin sorumluluğunu üstlenmesi	0	1	2	3	4
13	Karşı cinsle iletişim kurmaya çekinmesi	0	1	2	3	4
14	Karşı cins tarafından beğenilmeme korkusu	0	1	2	3	4
15	Güzel/yakışıklı olmadığını düşünmesi	0	1	2	3	4
16	Karşı cinsle konuşmaya utanması	0	1	2	3	4
17	Karşı cinsten ilgi duyduğu kişiyle sorunlar yaşaması	0	1	2	3	4
18	Karşı cinsten ilgi duyduğu kişiyi kıskanması	0	1	2	3	4
19	Karşı cinsten çocuğa ilgi duyan kişinin çocuğu kıskanması	0	1	2	3	4
20	Arkadaşlarının istemediği şeyleri yapması için ona baskı yapması	0	1	2	3	4
21	Arkadaşlarının konuşmadıkları kişilerle çocuğun da konuşmamasını istemesi	0	1	2	3	4
22	Arkadaşlarının rahatsız edici el-kol şakaları yapması	0	1	2	3	4
23	Arkadaşlarının fiziksel dış görünüşüyle (boy, kulak,	0	1	2	3	4

	burun, göz vb.) dalga geçmeleri					
24	Arkadaşlarının kılık kıyafetleriyle dalga geçmeleri	0	1	2	3	4
25	Arkadaşlarının çocukla ilgili dedikodular yapmaları	0	1	2	3	4
26	Meslek seçimi konusunda ailesi ile yaşadığı çatışmalar	0	1	2	3	4
27	İleride ne olmak/ne iş yapmak istediği konusunda kararsızlık	0	1	2	3	4
28	Gelecekte bir iş/meslek edinememe korkusu	0	1	2	3	4
29	Gelecekte işinde/mesleğinde başarısız olma korkusu	0	1	2	3	4
30	Ailesinin sınavlardaki başarısı ile ilgili beklentilerinin yüksek olması	0	1	2	3	4
31	Sınavlardan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olması	0	1	2	3	4
32	Önemli bir sınav esnasında kalbinin hızlı bir şekilde atması	0	1	2	3	4
33	Öğretmenlerin kişisel sorunlarını öğrencilere yansıtmaları	0	1	2	3	4
34	Öğretmenlerin tutarsız davranışlar sergilemeleri	0	1	2	3	4
35	Öğretmenlerin sınıf içinde rencide edici bir dil kullanmaları	0	1	2	3	4
36	Öğretmenlerin öğrencileri kendilerine rakip olarak görmeleri	0	1	2	3	4
37	Öğretmenlerin, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeden sadece derslerini anlatıp gitmeleri	0	1	2	3	4
38	Öğretmenlerin sınıf içinde en ufak bir şeye bağırıp çağırmaları	0	1	2	3	4
39	Öğretmenlerin derslerdeki gergin tavırları	0	1	2	3	4
40	Öğrencinin kendisini okula ait hissedememesi	0	1	2	3	4
41	Okul içinde sportif ve kültürel faaliyetlerin olmaması	0	1	2	3	4
42	Öğrencinin sportif ve kültürel faaliyetlere katılamaması	0	1	2	3	4
43	Derslere çalıştığı halde yüksek not alamaması	0	1	2	3	4
44	Ders çalışırken başka şeyler düşündüğü için derse odaklanamaması	0	1	2	3	4
45	Bir türlü ders çalışmaya başlayamaması	0	1	2	3	4
46	Nasıl ders çalışması gerektiğini bilememesi	0	1	2	3	4
47	Planladığı şeyleri zamanında yapamaması	0	1	2	3	4
48	İnsanlarla ilişkilerinde beklentilerinin karşılanamaması	0	1	2	3	4
49	Ne kadar çalışırsa çalışsın yeterince başarılı olamayacağını düşünmesi	0	1	2	3	4
50	Bu hayatta kendisi için gerçek bir dostun olamayacağını düşünmesi	0	1	2	3	4
51	İnsanların onu hiçbir zaman anlamadıklarını ifade etmesi	0	1	2	3	4

52	Başkalarının kendisiyle dalga geçeceğini düşündüğünden sessiz kalmayı tercih etmesi	0	1	2	3	4
53	Sınıfta soru sormaya utanması	0	1	2	3	4
54	İnsanlarla rastgele karşılaşmalarda bile kaygılanması	0	1	2	3	4
55	Öfkelenince kontrolünü kaybetmesi	0	1	2	3	4
56	Yapmak istediği şeyler engellendiği zaman birilerine vurmak istemesi	0	1	2	3	4
57	İşler yolunda gitmediği zaman gerginleşmesi	0	1	2	3	4
58	Kendisini üzgün hissetmesi	0	1	2	3	4
59	Başkaları ile eskiye göre daha az konuşmak istemesi	0	1	2	3	4
60	Yaşamın anlamsız olduğu hissine kapılması	0	1	2	3	4
61	Canını sıkkan şeylere bile artık kızamaması	0	1	2	3	4

EK – 6: GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI ANKETİ VELİ FORMU

Çocuğunuzun Gittiği Okulun Adı:						
Çocuğunuzun Sınıfı:						
Anne () Baba ()						
PF	GELİŞİMSEL SORUN ALANLARI	Böyle bir sorunu yok	Nadiren de olsa böyle bir sorunu yaşıyor	Bu sorunu bazen yaşıyor	Bu sorunu genelde yaşıyor	Bu sorunu her zaman yaşıyor
No	Maddeler					
1	Anne/Baba olarak çocuğumuzu başkalarıyla kıyaslamamızdan dolayı yaşadığı sorun	0	1	2	3	4
2	Anne/Baba olarak çocuğumuza okul başarısı konusunda baskı yapmamızdan kaynaklanan sorun	0	1	2	3	4
3	Çocuğumun, sorunlarını anne/babası ile rahatlıkla paylaşmaması	0	1	2	3	4
4	Çocuğumun anne/babası ile iletişim kuramaması	0	1	2	3	4
5	Anne/Baba olarak çocuğumuza güven <u>duymamamızdan</u> dolayı yaşadığı sorun	0	1	2	3	4
6	Anne/Baba olarak çocuğumuz için yaptıklarımızı onun başına kaktığımız için yaşadığı sorun	0	1	2	3	4
7	Anne/Baba olarak çocuğumuzun sınav sonuçlarını eleştirmemizden dolayı yaşadığı sorun	0	1	2	3	4
8	Anne/Baba olarak çocuğumuzun arkadaşlarına müdahale ettiğimiz için yaşadığı sorun	0	1	2	3	4
9	Anne/Baba olarak çocuğumuzayeterince ilgi göstermediğimizden dolayı yaşadığı sorun	0	1	2	3	4
10	Çocuğumun kardeşi/kardeşleri ile anlaşamaması	0	1	2	3	4
11	Kardeşlerinin kendi aralarında kavga etmesi	0	1	2	3	4
12	Çocuğumun kardeşlerinin sorumluluğunu üstlenmesi	0	1	2	3	4
13	Çocuğumun karşı cinsle iletişim kurmaya çekinmesi	0	1	2	3	4
14	Çocuğumun karşı cins tarafından beğenilmeme korkusu	0	1	2	3	4
15	Çocuğumun güzel/yakışıklı olmadığını düşünmesi	0	1	2	3	4
16	Çocuğumun karşı cinsle konuşmaya utanması	0	1	2	3	4
17	Çocuğumun karşı cinsten ilgi duyduğu kişiyle sorunlar yaşaması	0	1	2	3	4
18	Çocuğumun karşı cinsten ilgi duyduğu kişiyi kıskanması	0	1	2	3	4
19	Karşı cinsten ilgi duyulan kişinin çocuğumu kıskanması	0	1	2	3	4
20	İstemediği şeyleri yapması için arkadaşlarının çocuğuma baskı yapmaları	0	1	2	3	4
21	Arkadaşlarının konuşmadıkları kişilerle çocuğumun da konuşmamasını istemeleri	0	1	2	3	4

22	Arkadaşlarının, çocuğuma rahatsız edici el-kol şakaları yapmaları	0	1	2	3	4
23	Arkadaşlarının, çocuğumun fiziksel dış görünüşüyle (boy, kulak, burun, göz vb.) dalga geçmeleri	0	1	2	3	4
24	Arkadaşlarının, çocuğumun kılık kıyafetleriyle dalga geçmeleri	0	1	2	3	4
25	Arkadaşlarının çocuğumla ilgili dedikodular yapmaları	0	1	2	3	4
26	Çocuğumun meslek seçimi konusunda anne/baba olarak bizimle yaşadığı çatışmalar	0	1	2	3	4
27	Çocuğumun ileride ne olmak/ne iş yapmak istediği konusunda yaşadığı kararsızlık	0	1	2	3	4
28	Çocuğumun gelecekte bir iş/meslek edinememe korkusu	0	1	2	3	4
29	Çocuğumun gelecekte işinde/mesleğinde başarısız olma korkusu	0	1	2	3	4
30	Çocuğumun sınavlardaki başarısı ile ilgili anne baba olarak yüksek beklentilerimizin oluşturduğu sorun	0	1	2	3	4
31	Çocuğumun sınavlardan önce daima huzursuz, gergin ve sıkıntılı olması	0	1	2	3	4
32	Önemli bir sınav esnasında kalbinin hızlı bir şekilde atması	0	1	2	3	4
33	Öğretmenlerin kişisel sorunlarını çocuğunuza yansıtmaları	0	1	2	3	4
34	Öğretmenlerin tutarsız davranışlar sergilemeleri	0	1	2	3	4
35	Öğretmenlerin sınıf içinde rencide edici bir dil kullanmaları	0	1	2	3	4
36	Öğretmenlerin öğrencileri kendilerine rakip olarak görmeleri	0	1	2	3	4
37	Öğretmenlerin, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmeden sadece derslerini anlatıp gitmeleri	0	1	2	3	4
38	Öğretmenlerin sınıf içinde en ufak bir şeye bağırıp çağırmaları	0	1	2	3	4
39	Öğretmenlerin derslerdeki gergin tavırları	0	1	2	3	4
40	Çocuğumun kendisini okula ait hissedememesi	0	1	2	3	4
41	Okul içinde sportif ve kültürel faaliyetlerin olmaması	0	1	2	3	4
42	Çocuğumun sportif ve kültürel faaliyetlere katılamaması	0	1	2	3	4
43	Çocuğumun derslere çalıştığı halde yüksek not alamaması	0	1	2	3	4
44	Çocuğumun ders çalışırken başka şeyler düşündüğü için derse odaklanamaması	0	1	2	3	4
45	Çocuğumun bir türlü ders çalışmaya başlayamaması	0	1	2	3	4
46	Çocuğumun nasıl ders çalışması gerektiğini bilememesi	0	1	2	3	4
47	Çocuğumun planladığı şeyleri zamanında yapamaması	0	1	2	3	4
48	Çocuğumun insanlarla olan ilişkilerinde beklentilerinin karşılanamaması	0	1	2	3	4

49	Çocuğumun, ne kadar çalışırsa çalışsın yeterince başarılı olamayacağını düşünmesi	0	1	2	3	4
50	Çocuğumun bu hayatta kendisi için gerçek bir dostun olamayacağını düşünmesi	0	1	2	3	4
51	Çocuğumun insanların onu hiçbir zaman anlamadıklarını ifade etmesi	0	1	2	3	4
52	Çocuğumun başkalarının kendisiyle dalga geçeceğini düşündüğünden sessiz kalmayı tercih etmesi	0	1	2	3	4
53	Çocuğumun sınıfta soru sormaya utanması	0	1	2	3	4
54	Çocuğumun insanlarla rastgele karşılaşmalarda bile kaygılanması	0	1	2	3	4
55	Çocuğumun öfkelenince kontrolünü kaybetmesi	0	1	2	3	4
56	Çocuğumun yapmak istediği şeyler engellendiği zaman birilerine vurmak istemesi	0	1	2	3	4
57	Çocuğumun işler yolunda gitmediği zaman gerginleşmesi	0	1	2	3	4
58	Çocuğumun kendisini üzgün hissetmesi	0	1	2	3	4
59	Çocuğumun başkaları ile eskiye göre daha az konuşmak istemesi	0	1	2	3	4
60	Çocuğumun yaşamın anlamsız olduğu hissine kapılması	0	1	2	3	4
61	Çocuğumun canını sıkkan şeylere bile artık kıyamaması	0	1	2	3	4

EK – 7: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRENCİ FORMU							
Gittiğiniz Okulun Adı:			Sınıfınız:				
Cinsiyetiniz:							
SF	TRAVMATİK SORUN ALANLARI		Böyle bir sorunum yok	Nadiren de olsa böyle bir sorun yaşıyorum	Bu sorunu bazen yaşıyorum	Bu sorunu genelde yaşıyorum	Bu sorunu her zaman yaşıyorum
Aşağıda listelenen sorunları dikkatlice okuyarak, ilgili sorunu ne kadar şiddetli yaşadığınızı ifade eden cevabı işaretleyiniz. Bazı maddelere cevap vermek zor olabilir. Ancak her bir maddede, sizi en iyi yansıtan rakamı işaretleyiniz. Katkılarımız için teşekkür ederim.							
No	Maddeler						
1	Annem–babamın boşanmış olması/ayrılı yaşamasının verdiği üzüntü		0	1	2	3	4
2	Bir yakınımın hayatını kaybetmesinin verdiği üzüntü		0	1	2	3	4
3	Uzun ya da kısa süreli olarak evi terk etmek		0	1	2	3	4
4	Sakinleştirici ilaç kullanma		0	1	2	3	4
5	Esrar, eroin, bali, bonzai gibi uyuşturucu madde kullanma		0	1	2	3	4
6	Bir başkasının eşyasını izinsiz olarak alma		0	1	2	3	4
7	Kasıtlı olarak kamu malına zarar verme		0	1	2	3	4
8	İntihar etme isteği		0	1	2	3	4
9	Kesici/yaralayıcı bir aletle bir başkasına zarar verme		0	1	2	3	4
10	Birisinden kesici/yaralayıcı bir aletle saldırıya uğrama		0	1	2	3	4
11	Yumruk, tokat vb. yollarla fiziksel şiddete maruz kalma		0	1	2	3	4
12	Bir başkası tarafından tehdit edilme		0	1	2	3	4
13	Küfür, hakaret gibi sözlü saldırıya maruz kalma		0	1	2	3	4
14	Deprem, sel, felaket, trafik kazası, birinin ölümüne tanık olma gibi beklenmedik bir olay yaşama		0	1	2	3	4
15	Anne /babanın tayininden, taşınmasından dolayı okul değiştirme		0	1	2	3	4
16	Çocukken, ailemden birilerinin beni vurup, dövmesi		0	1	2	3	4
17	Aile üyeleri veya başka kişilerce uzun süreli dayak, küfür gibi şiddet eylemlerine maruz kalma		0	1	2	3	4

EK – 8: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ ÖĞRETMEN FORMU

Bulduğunuz Okulun Adı:						
Cinsiyetiniz:						
TF	TRAVMATİK SORUN ALANLARI	Böyle bir sorunu yok	Nadiren de olsa böyle bir sorunu yaşıyor	Bu sorunu bazen yaşıyor	Bu sorunu genelde yaşıyor	Bu sorunu her zaman yaşıyor
No	Maddeler					
Aşağıda listelenen sorunları dikkatlice okuyarak, öğrencilerinizin ilgili sorunu ne kadar şiddetli yaşadığını ifade eden cevabı işaretleyiniz. Bazı maddelere cevap vermek zor olabilir. Ancak her bir maddede, öğrenci/lerinizi en iyi yansıtan rakamı işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.						
1	Anne–babasının boşanmış olması/ayrı yaşamasının verdiği üzüntü	0	1	2	3	4
2	Bir yakınının hayatını kaybetmesinin verdiği üzüntü	0	1	2	3	4
3	Uzun ya da kısa süreli olarak evi terk etmek	0	1	2	3	4
4	Sakinleştirici ilaç kullanma	0	1	2	3	4
5	Esrar, eroin, bali, bonzai gibi uyuşturucu madde kullanma	0	1	2	3	4
6	Bir başkasının eşyasını izinsiz olarak alma	0	1	2	3	4
7	Kasıtlı olarak kamu malına zarar verme	0	1	2	3	4
8	İntihar etme isteği	0	1	2	3	4
9	Kesici/yaralayıcı bir aletle bir başkasına zarar verme	0	1	2	3	4
10	Birisi tarafından kesici/yaralayıcı bir aletle saldırıya uğrama	0	1	2	3	4
11	Yumruk, tokat vb. yollarla fiziksel şiddete maruz kalma	0	1	2	3	4
12	Bir başkası tarafından tehdit edilme	0	1	2	3	4
13	Küfür, hakaret gibi sözlü saldırıya maruz kalma	0	1	2	3	4
14	Deprem, sel, felaket, trafik kazası, birinin ölümüne tanık olma gibi beklenmedik bir olay yaşama	0	1	2	3	4
15	Anne /babasının tayininden, taşınmadan dolayı okul değiştirme	0	1	2	3	4
16	Çocukken, ailesinden birilerinin çocuğu vurup, dövmesi	0	1	2	3	4
17	Aile üyeleri veya başka kişilerce uzun süreli dayak, küfür gibi şiddet eylemlerine maruz kalma	0	1	2	3	4

EK – 9: TRAVMATİK SORUN ALANLARI ANKETİ VELİ FORMU

Çocuğunuzun Gittiği Okulun Adı: Çocuğunuzun Sınıfı: Anne () Baba ()						
PF	TRAVMATİK SORUN ALANLARI	Böyle bir sorunu yok	Nadiren de olsa böyle bir sorunu yaşıyor	Bu sorunu bazen yaşıyor	Bu sorunu genelde yaşıyor	Bu sorunu her zaman yaşıyor
No	Maddeler					
	Aşağıda listelenen sorunları dikkatlice okuyarak, çocuğunuzun ilgili sorunu ne kadar şiddetli yaşadığını ifade eden cevabı işaretleyiniz. Bazı maddelere cevap vermek zor olabilir. Ancak her bir maddede, çocuğunuzun en iyi yansıtan rakamı işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.					
1	Çocuğumun ailede boşanma/ayrı yaşama sonrası yaşadığı üzüntü	0	1	2	3	4
2	Çocuğumun bir yakınıni kaybetmesi sonrası yaşadığı üzüntü	0	1	2	3	4
3	Çocuğumun uzun ya da kısa süreli olarak evi terk etmesi	0	1	2	3	4
4	Çocuğumun sakinleştirici ilaç kullanması	0	1	2	3	4
5	Çocuğumun esrar, eroin, bali, bonzai gibi uyuşturucu madde kullanması	0	1	2	3	4
6	Çocuğumun bir başkasının eşyasını izinsiz olarak alması	0	1	2	3	4
7	Çocuğumun kasıtlı olarak kamu malına zarar vermesi	0	1	2	3	4
8	Çocuğumun intihar etme isteği	0	1	2	3	4
9	Çocuğumun kesici/yaralayıcı bir aletle bir başkasına zarar vermesi	0	1	2	3	4
10	Çocuğumun birisi tarafından kesici/yaralayıcı bir aletle saldırıya uğraması	0	1	2	3	4
11	Çocuğumun yumruk, tokat vb. yollarla fiziksel şiddete maruz kalması	0	1	2	3	4
12	Çocuğumun bir başkası tarafından tehdit edilmesi	0	1	2	3	4
13	Çocuğumun küfür, hakaret gibi sözlü saldırıya maruz kalması	0	1	2	3	4
14	Çocuğumun deprem, sel, felaket, trafik kazası, birinin ölümüne tanık olma gibi beklenmedik bir olay yaşamaması	0	1	2	3	4
15	Tayinimizden/taşınmamızdan dolayı çocuğumuzun okulunun değişmesi	0	1	2	3	4
16	Çocuğumun küçükken, aileden birilerinin onu dövmesi	0	1	2	3	4
17	Çocuğumun aile üyeleri veya başka kişilerce uzun süreli dayak, küfür gibi şiddet eylemlerine maruz kalması	0	1	2	3	4

EK – 10: TAAHHÜTNAME



Lise Öğrencilerinin Gelişimsel ve Travmatik Sorunlarını Çözmeye Yönelik Danışma Uygulaması TUBİTAK 1001 Projesi

Sayın Anne-Baba/Sevgili Öğrenci,

Türkiye Bilimler Akademisi (TUBİTAK), İnönü Üniversitesi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ortaklığı ile Malatya İlimizde geniş katılımlı, profesyonel ekip ile bilimsel bir proje yürütülmektedir.

Bu projenin amacı; lise öğrencilerimizin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorun alanlarını belirlemek, belirlenen sorun alanlarının çözümü için öğrencilerimize rehberlik ve psikolojik danışma yardımısunmaktır.

- ❖ Bu kapsamda 2015 yılı içinde Malatya Merkez Liselerinde öğrenimini sürdüren öğrencilerin arasından seçilen küçük bir grupla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama Biriminde, aynı anabilim dalında görevli Öğretim Üyeleri **Yrd. Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM** ve **Yrd. Doç. Dr. Abdullah ATLI** tarafından profesyonel düzeyde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmeti verilecektir.
- ❖ Bu hizmet karşılığında sizden herhangi bir **ücret talep edilmeyecektir.**
Bu çalışmanın olası katkıları aşağıda sunulmuştur.
- ❖ **Öğrencilerimiz Açısından:** Ergenlik, kimlik ve kişiliğin yapılandırıldığı yoğun bir dönemdir. Bu dönemde gelişimsel ve travmatik sorunlar yaşayan ergene, bu sorunların ortadan kaldırılması için dinamik ve etkili bir müdahale yöntemi sunulamaz ise meslek seçiminde, karşıt cinsle iletişimde, akademik başarısında, kendi ve diğerleri ile ilişkilerinde ve özellikle gelecek tasarımıyla telafi edilmesi güç kayıplar yaşayacaktır. Bu gerekçeyle gelecek neslin temeli olan ergenlerin sorunlarının çözümüne yönelik söz konusu proje, özgün bir değer ve katkı taşımaktadır.
- ❖ **Aileler Açısından:** Günümüzde hızlı değişimin sonucunda ebeveynler uygulanabilir, etkili ve profesyonel desteklere ulaşamadıklarında aile birliği, bireysel sağlık ve toplumsal katılım da zarar görmektedir. Bu çalışma ile ebeveynlerin en çok ergen ile ilgili yaşadıkları sorun alanları tespit edilecek bunların çözümüne dönük yardım modeli sunulacaktır. Ergenler üzerinde yapılacak olan bu çalışma, ailelerin kendi başlarına çözemedikleri ve dönem dönem kendilerini suçlu ve yetersiz hissettikleri durumların yaşanmasını azaltacaktır. Bu açıdan; bu çalışmaya katılmak ailelerin psikolojik sağlığına da katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada verilecek Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarından faydalanmak istiyorsanız lütfen aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

Adınız Soyadınız:

Cep Telefonunuz:

Mail Adresiniz:

Yardım almak istediğiniz konuyu kısaca açıklayınız:

.....
.....

Proje Ekibi İletişim Bilgileri

Yrd. Doç.Dr. Abdullah ATLI
abdullah.atli@inonu.edu.tr
0422 377 45 65

Yrd. Doç.Dr. Taşkın YILDIRIM
taskin.yildirim@inonu.edu.tr
0422 377 44 17

EK - 11: UYGULAMA İZİNİ

03/17/2014 11:40

0422-481-46-00

YESİLYURT MİLLİ EĞİT

FAJSE R:

T.C.
YESİLYURT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45911749-604.01-2359
Konu: Araştırma İznı

14.03.2014

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
YESİLYURT

İlgi: a) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının araştırma izni hakkındaki 07.03.2014 tarihli ve 2343/1277 sayılı yazısı.
b) Malatya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 12.03.2014 tarihli ve 61316475/101/1277 sayılı yazısı.

İlgi (a) ve İlgi (b) konulu yazılarda İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının "Gelişimsel ve Travmatik Sorunların Çözmeye Yönelik Dinamik Yönelimli Kısa-Yoğun-Acül Psikolojik Danışma Uygulaması" projesinin, ilçemizdeki lise öğrencileri ve öğrenci velilerine yönelik uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

H.
Hasan YILDIRIM
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR

.../03/2014

Nesim BABAHANOĞLU
Yeşilyurt Kaymakamı

EKLER:

-Yazı ve Proje (41 sayfa)

13.03.2014 VHKİ M.ERCAN : dh.
13.03.2014 Şef A.ÇAĞLAR : dh.
13.03.2014 Şb.Md. H.GÜRSUL : dh.

Adresi: Mollakasım Mah. Malatya Cad. No: 68-44900 Yeşilyurt/Malatya
İnternet Adresi: <http://yesilyurt44meh.gov.tr/>
Telefonu: (0422) 481 32 79

e-Posta Adresi : yesilyurt44@meh.gov.tr
Faksı: (0422) 481 46 00

EK – 12: VERİLERİN TOPLANDIĞI OKULLAR: MALATYA / YEŞİLYURT

1. MALATYA FETHİ GEMUHLUOĞLU FEN LİSESİ
2. MAHMUT ÇALIK ANADOLU LİSESİ
3. GÜNDÜZBEY ANADOLU LİSESİ
4. TECDE ANADOLU LİSESİ
5. YAKINKENT SADIYE ÜNSALAN MESLEKİ VE TEKNİK LİSESİ
6. MALATYA ABDULKADİR ERİŞ GÜZEL SANATLAR LİSESİ

EK – 13: NİTEL ARAŞTIRMA KATILIMCI LİSTESİ

Katılımcı	Cinsiyet	Katılımcı Türü	Sınıf düzeyi
K1	Kadın	Öğrenci	12
K2	Erkek	Öğretmen	9
K3	Kadın	Öğrenci	11
K4	Erkek	Öğretmen	10
K5	Erkek	Öğretmen	11
K6	Kadın	Öğrenci	9
K7	Erkek	Öğrenci	9
K8	Erkek	Öğrenci	12
K9	Kadın	Öğrenci	11
K10	Erkek	Veli	12
K11	Erkek	Öğrenci	10
K12	Erkek	Veli	11
K13	Erkek	Öğrenci	12
K14	Erkek	Öğretmen	12
K15	Erkek	Öğretmen	10
K16	Kadın	Öğrenci	12
K17	Kadın	Öğrenci	10
K18	Kadın	Öğretmen	11
K19	Erkek	Öğrenci	11
K20	Kadın	Öğrenci	11
K21	Erkek	Öğrenci	10
K22	Kadın	Öğrenci	10
K23	Kadın	Öğrenci	9
K24	Erkek	Öğrenci	9
K25	Kadın	Öğretmen	12
K26	Erkek	Öğretmen	9
K27	Erkek	Öğrenci	11
K28	Erkek	Öğrenci	10
K29	Erkek	Veli	11
K30	Erkek	Veli	11
K31	Erkek	Veli	12
K32	Erkek	Veli	10
K33	Kadın	Veli	10
K34	Kadın	Veli	10
K35	Erkek	Veli	12
K36	Erkek	Veli	11
K37	Kadın	Veli	11
K38	Erkek	Veli	9
K39	Kadın	Veli	9
K40	Kadın	Öğrenci	10
K41	Erkek	Öğrenci	10
K42	Erkek	Öğrenci	11
K43	Erkek	Öğrenci	9
K44	Kadın	Öğretmen	10
K45	Erkek	Veli	9
K46	Erkek	Öğrenci	9

Katılımcı	Cinsiyet	Katılımcı Türü	Sınıf düzeyi
K47	Kadın	Öğrenci	11
K48	Kadın	Öğretmen	11
K49	Erkek	Veli	10
K50	Erkek	Öğretmen	10
K51	Erkek	Öğretmen	9
K52	Erkek	Veli	10
K53	Kadın	Veli	10
K54	Kadın	Veli	10
K55	Kadın	Öğrenci	10
K56	Kadın	Öğrenci	9
K57	Kadın	Öğrenci	12
K58	Kadın	Öğretmen	10
K59	Erkek	Öğretmen	11
K60	Kadın	Öğretmen	12
K61	Kadın	Veli	12
K62	Erkek	Öğrenci	12
K63	Kadın	Öğrenci	9
K64	Kadın	Veli	10

EK – 14: ÖRNEK GÖRÜŞME DEŞİFRESİ (ÖĞRENCİ)

P.D: *Merhaba, adım Mehmet, İnönü Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Lise öğrencilerinin yaşamış oldukları gelişimsel ve travmatik, yani beklenmedik sorunların neler olduğu konusunda bir araştırma yapıyorum. Ergenlik dönemi, insan yaşamının önemli ve stresli bir geçiş dönemidir. Bu dönemde ergen kendiyile, ailesiyle, okulla, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle birtakım sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların bazıları çok rahatsız edici olabilmektedir. Bu sorunların neler olduğunu belirlemek açısından anlatacakların son derece önemlidir. Görüşmeye başlamadan önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bu çalışmayı yürüten birkaç araştırmacının bileceğini belirtmek isterim. Bunun dışında araştırma raporunda ismin kesinlikle yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğin herhangi bir sorun var mı?*

D: *Yok.*

P.D: *Tamam. Ben ses kaydına alacağım bunları ama seni rahatsız eden bir durum olursa hocam kaydın silinmesini istiyorum dediğinde hemen kaydı sileceğim.*

D: *Yok, gerek yok.*

P.D: *Peki bu konuda rahat olmanı istiyorum yani tamamen gizlilik esasına dayalı bir çalışma olacak bu.*

D: *Gizli, tamam olur o zaman yani.*

P.D: *Tamam, peki. Kaçınıcı sınıf öğrencisisin ve Kaç yaşındasın?*

D: *11. Sınıf öğrencisiyim, 17 yaşındayım*

P.D: *Peki, hazırsan ilk sorumu sormak istiyorum.*

D: *Hazırım.*

P.D: *Bu aralar yaşadığın sorunlar neler? Yoğun olarak yaşadığın sorunlar neler?*

D: *Benim mi? Ailemin mi?*

P.D: *Güzel. Kendinle ilgili, ailenle ilgili, okulla, arkadaşlarınla ve öğretmenlerinle ilgili sorunları ayır ayır soracağım. Biz şu anda bunlardan, senin istediğin herhangi biriyle başlayabiliriz.*

D: *Okulla başlayalım.*

P.D: *Tamam. Okulla ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsun?*

D: *Sorunlarım, ben yani okul başkanımı zaten. Okul temsilcisiyim.*

P.D: *Hı hı.*

D: Ki temsilci olduğum için herkes sürekli söylüyor yani neden bir şeyler yapmıyorsun? Şunu yap, biz bunu istiyoruz ve hani ben müdür'e bir yığın proje sunmama rağmen hepsine hayır dedi. Hayır, cevabını aldım. Öğrenciler sürekli diyorlar bizden sadece para topluyorsun, genellikle.

P.D: Hı hı.

D: Eee yani karşı çıkıyorlar benim böyle durmama ve benim bu hiç hoşuma gitmiyor.

P.D: Hı hı.

D: Yani elimden geleni yapmaya çalışacağım dedim ve bana verdiler. Bana vermeyenler sürekli üstüme geliyor ve bu da bende çok büyük bir etki oluşturuyor zaten.

P.D: Kendini baskılanmış hissediyorsun.

D: Evet, hani her gelen başkanım tamam başkanım demelerinden hoşlanıyorum; ama sürekli şunu yap, bunu yap yani yapabileceğim şeyleri söyleseler tamam. Müdür de hani yardımcı olsa yaparım ama yapamayacağım şeyleri söylüyorlar.

P.D: Hazırladığın projeler okul yönetimine gittiği zaman da geri dönüyor.

D: Evet, yani hoca yok diyor, yapamayız böyle bir şey diyor. O yüzden hani bende diyorum ben projemi sundum, yok dedi. İnanmıyorlar hiçbiri ve bu yüzden sorun oluyor benim için rahatsız oluyorum.

P.D: Peki öğretmenlerle ilgili yaşadığın sorunlar?

D: Öğretmenlerle ilgili yaşadığım sorun yok. Hepsiyle aram çok iyi. Zaten hepsi çok da iyi ilgileniyor yani hocalarımız yani bulunmayacak bir hoca oldukları için hepsi, sorunum yok hocaların hiçbiriyle çok şükür.

P.D: Peki, arkadaşların ne tür sorunlar yaşıyor öğretmenlerinle?

D: Arkadaşlarım mesela birkaç arkadaş hani derste telefonla oynuyor.

P.D: Hı hı.

D: Oynadığında hoca görüyor, telefonu aldığı anda onlar arasında bir sorun çıkıyor. Hani üzülüyorlar. İlk başta yaptıklarına üzülüyorlar sonra gidip özür dilemek istediklerinde de yapamıyorlar. Yani hocalarla aramı nasıl düzeltsem diye şey yapıyorlar.

P.D: Hatalarını fark ettikleri halde özür de dileyemiyorlar...

D: Evet, kopya çekiyorlar, pişman oluyorlar. Pişman oldukları halde gülüyorlar. Bu da hani sorun oluyor yani arkadaşlar arasında...

P.D: Peki başka...

D: Yani mesela açık konuşayım kız, erkek meselesi. En çok olan şeyler. Mesela bir arkadaş geldiği zaman okula yeni bir kız oldu yine hani şu benim sevgilim bundan uzak dur, yok bu benim sevgilim bundan uzak dur demelerinden hiç hoşlanmıyorum. Bu da

sorun oluyor. Hani beni mesela en azından arama mesafe koymama neden oluyor hepsiyle.

P.D: *Hı hı, anladım. Onlara şimdi geleceğiz. Öğretmenlerle ilgili başladığımız için onlarla devam edelim. Okulla ilgili daha ne tür sorunlar yaşıyor? Dedin ki işte genellikle derse öğrenci telefonla girdiği için sıkıntılar oluyor, sonra kopyadan bahsettin. Başka...*

D: Öğretmenler hani bir kız, bir erkek görünce şey yapıyorlar tepki veriyorlar. Bu da hoca zaten öğrenciyle öğretmen arasında sorun oluyor. İşte bu hoca beni sevmiyor, niye her şeyimize karışıyor? Hoca da hani diyor, ben sizi düşündüğüm için hoca da tepki veriyor bu sefer. Yani sorun oluyor...

P.D: *Genelde kız erkek ilişkilerine hocalar tepki verdiği için sorunlar yaşıyorlar.*

D: Evet, evet diyorlar neden karışıyorlar? O sebepten dolayı hocalarla sorunlar oluyor.

P.D: *Başka?*

D: Başka, ders konusunda zannetmiyorum hiçbiriyle sorun olduğunu; ama genellikle hani hocalar... Söyleyeyim mi?

P.D: *Söylemeni isterim...*

D: (Gülüyor...) Gizli kalacak değil mi?

P.D: *Kesinlikle...*

D: Mesela çalışkan olanlara daha çok üstüne düşüyorlar, çalışanları ve hani geri olanlara yani... Şey millet içinde tembel olanlara...

P.D: *Hı hı.*

D: Onlara hani hiçbir şey yapmıyorlar. Ders konusunda hani en arkaya git sen uyu diyorlar. Yani öyle demese belki o da hani derse katılabilir ve bu yüzden çocuk diyor ben hocayı sevmiyorum hoca da beni sevmiyor. Benimle ilgilenmiyor, benimle ilgilenmediği için ben niye konuşayım hocayla, böyle bir sorun çıkıyor ortaya.

P.D: *Genellikle hocalar öğrenciyi kazanmak yeri...*

D: Evet, yani sadece üniversiteye gidecek olanlara söylüyorlar. Mesela derse girdiklerinde sürekli diyorlar, bu sınıftan 3 - 5 kişi geçer, 3 - 5 kişi üniversiteye gider. Hani neden hepsine demesin ki sen yapsan, başarsan yaparsın...

P.D: *Öğrencilerin kendisine güvenildiğini hissetmeye ihtiyacı var...*

D: Evet... Yani o yüzden hani öğrenci de biliyor, hoca bizimle ilgilenmiyor biz liseyi bitirelim yeter. Bu da sorun oluyor hocayla...

P.D: *Öğrencilerin davranışlarına nasıl yansıyor öğretmenlerle yaşadıkları bu sorunlar?*

D: Derse katılmıyorlar, sürekli bir konuşma içerisindedir veya kendi halinde köşede bir şeyler yapma içerisindedir. Hani sessiz oluyorlar ama yine de hani onların da derse katılması daha bir neşe içinde geçmesini isterim yani. Genelde öyle oluyor o yüzden de sorun oluyor yani hocalarla.

P.D: Sorunlar daha başka nasıl davranışlara yansıyor?

D: Başka, ya okuldan uzaklaştırıyor diyeyim direkt ben size.

P.D: Hı hı, öğrenciyle öğretmen arasındaki sorunlar...

D: Evet, yani okulu bırakıyor. Yani çok kişi bıraktı... Yani biliyorlar, tamam biliyorlar geçemeyeceklerini ve amaç şey... Çoğu liseyi bitirme umudundalar. Hocalar diyor ki, yani niye geliyorsunuz. Bu sebepten dolayı yani çocukta artık okuma isteği kalmıyor...

P.D: Hımm yani başarılı görmedikleri öğrenciye neden geliyorsunuz okula deyip...

D: Evet, mesela bizim sınıfta birkaç kişi var mesela tamam geçtiler liseyi zor bela geçtiler lise 3'e ama hocalar diyor ki hani siz neden geçtiniz? Sizin geçme hakkınız yoktu. Böyle dedikleri için zaten çocuk diyor ben niye geliyorum okula ya da sorun oluyor hocalara karşı mesela benim de hani böyle sorunum pek fazla yoktur ama hani hocalar çalışmıyorsun, çalışman lazım öyle dediklerinde en azından kendilerini yaklaşıyorlar. Ama onlara öyle bir şey demedikleri için onlarda istek kalmıyor.

P.D: Hı hı, yani ilgilenilmediğini hissettiğinde öğrenci sırtını dönüp gidiyor.

D: Evet, ben de söyleyeyim. Mesela, ben de kimya dersinde falan yani bir iki hafta önce hiç hoca benimle ilgilenmiyordu. Yani ne bileyim belki derse katılmıyorum diye ilgilenmiyordur ve iki arkadaş var sürekli onlara anlatıyor sanki hiç bize bakmıyormuş gibi geliyordu bana. Sonradan derse katılınca hani hoca da benimle ilgilenince, konuşunca, ne derdim var falan sorunca hani en azından hocayla iletişimim arttı. Yani bu iyi oluyor; ama işte konuşmadıkları kişi arasında hocayla arada mesafe oluyor ister istemez.

P.D: Anlıyorum... Peki, bu davranışların altında yatan nedenler sence ne? Neden öğrenciler böyle davranıyor ya da öğretmenler neden böyle davranıyor?

D: Yani hoca gelen öğrencilerin sadece X mahallesinden olduğunu onların da sadece liseyi bitirmek için geldiklerini düşünüyorlar. O yüzden onlara hani bir şeyler verme amacıyla değiller hocalar. Yani bu nedenden dolayı biliyorlar hepsinin çıktığında hiçbir şey olmadığını yani normal meslekte değil de üniversiteye gitmediklerini bildikleri için ilgilenmiyorlar. Öğrenciler de işte yani hocalar ilgilenmediği için aman liseyi bitireyim üniversiteye gerek yok diyorlar.

P.D: *Peki bunlar öğretmenler için söylediklerindi. Öğrencilerin de böyle yapmalarının sebebi olarak öğretmenlerin onlara olan temel güvensizliği demiştin...*

D: E yani.

P.D: *Başka ne olabilir?*

D: Başka, hani öğrencilerin temeli yok, kimsenin ki yoktur. Hani buna ben de dâhilim ben de buraya geldim biraz biraz bir şeyler öğrenmeye başladım. Temel olmadığı için hiçbir şey yapma isteği gelmiyor. Yani mesela bir arkadaş derse katılırken sen katılmıyorsun hiç olmuyor.

P.D: *Hımm. Peki öğrencilerin daha çok sizin böyle arkadaşlarınızla yaşadığınız sorunlar neler?*

D: Arkadaşlar arası mı?

P.D: *Evet.*

D: Ya işte kız - erkek olayı genellikle.

P.D: *Biraz somutlayabilir misin?*

D: Ya en çok olan bir de ergenlik dönemi yani. Mesela bir hafta öncesinde bir kız yeni geldi okula. Kız güzel, yani bir şey demiyorum. Mesela birkaç kız 10. sınıftaki kızlar veya 9. sınıftaki kızlar direkt kıza gidip demişler ki sen niye geldin bizim okula. Demişler işte çocuğu göstermişler, şu benim sevgilim ondan uzak dur, şu benim sevdiğim bundan uzak dur. Yani böyle bir şey demeleri kız yanıma geldi dedi; bana böyle böyle söylediler hani ben neden öyle bir şey yapayım ki?

P.D: *Hı hı.*

D: Ve bu yüzden ben de kızlarla arama mesafe koyuyorum yani sevgilinse güvenmiyormuşsun demek ki gidip öyle söylüyorsun. Yani genellikle kız - erkek meseleleri.

P.D: *Peki, başka?*

D: Başka, başka ne olabilir? Veya biri birine küs diyeyim diğerini de konuşmama gibi engelliyorlar.

P.D: *Verebileceğin bir örneğin var mı?*

D: Mesela ben arkadaşım ile iyiyim ama onun arkadaşı benimle küs diye onu da engelliyor konuşmamamız için. Onunla konuşursan benimle konuşma ve bu ortada kalanlar çok büyük bir şekilde rahatsız verici durum oluşturuyor. Öyle bir şey var.

P.D: *Peki, başka?*

D: Başka bizim okul için. Ya ben, hani benim kimseyle derdim olmadığı için.

P.D: *Hı hı. Arkadaşlarından da örnekler verebilirsin...*

D: Ya genellikle hani kızlar diyeyim erkeklerde pek sorun yoktur ama kızlar hani biri biriyle konuşuyor, onun hakkında söylüyorsa direkt gidip diğer hakkında söylediğine söylüyor. Ve bunlar kavga etmesine neden oluyor. Yani sorun çıkartıyor bu nedenden dolayı. Yok, sen benim arkamdan konuştun, yok benim hakkımda şöyle demişsin falan. Bu kadar...

P.D: Peki bu davranışlar, bu bahsettiğin arkadaşlar arasındaki sorunlar davranışlara nasıl yansıyor?

D: Ya ağlamaya başlıyor genellikle kızlar bu nedenden dolayı. Yok, işte benim üstüme geliyor hepsi, neden böyle yapıyorlar, yapmadığım şey için suçluyorlar falan filan. Yani öyle söylüyorlar ve içine kapanıyorlar. Yok okul değiştireceğim, yok daha okula gelmeyeceğim, yok ben en sonunda kendime bir şey yapacağım gibisinden laflar söylüyorlar. Hani bu da onların davranışlarını etkiliyor...

P.D: Kendime bir şey yapacağım derken ne kastediyorlar?

D: Yani yapacaklarından değil ama laf olarak söyledikleri için biz de inanmıyoruz. Hani yok kendimi öldüreceğim, yok gideceğim buralardan, yok kaçacağım. Yani genellikle çoğu okul değiştirdiler kavgalı olanlar veya içine kapanık veya sürekli ağlayanlar okullarını değiştirdiler zaten.

P.D: Peki bu davranışların altından yatan sence nedenler ne?

D: Nedenler, kıskançlık.

P.D: Kıskançlık...

D: Birbirlerini çekememe daha doğrusu. Ya sen benden güzelsin, ben neden senden güzel olmayayım? Bu nedenden dolayı...

P.D: Başka böyle aklına gelen var mı neden?

D: Erkeklerin ki de yani öyle genellikle. Hani bir kız geliyor 3 - 4 kişi onun üstüne yoğunlaşıyor. Face'den bulma, yok numara, yok isim yani birbirlerini çekemiyorlar. Acaba hangimize evet diyecek, hangimize hayır diyecek? Bu sebepten dolayı yani. Yani lisede olan şeyler...

P.D: Peki bu aralar senin ailenle yaşadığın sorunlar var mı?

D: Var.

P.D: Neler?

D: Ya ailemle mesela söyleyeyim. Benim ablam çalışıyor, babam arada sırada çalışıyor yani öyle pek fazla değil. Ablam, maaşının yarısını mesela babama verdiğinde babam kabullenmiyor. Bu yüzden dolayı evde kavga çıkıyor, huzursuzluk çıkıyor. Yani ben hiç alışkın değilim zaten böyle şeylere ki ben sürekli gülen biriyim.

P.D: Hı hı.

D: Böyle olunca ister istemez okula da yansıyor. Zaten ders çalışmıyorum, aklım sürekli orada. Mesela ablamın giyinmesine çok karışırlar. Annem... Mesela dün kavga ettiler ve ben hiç ders çalışmadım onlar yüzünden. Sürekli aklım ordaydı yani ne dedi? Ne yaptı? Ve giyinmesine karıştıkları için sürekli aklım orada. Ağabeyim mesela babamla kavga ettiği için evden gitti.

P.D: Evden gitti...

D: Amcamgilde kalıyor. Gelmediği için babam sürekli diyor; niye gelmiyor, niye gelmiyor? Yani ister istemez üzüntü oluşturuyor bizde.

P.D: Ailenin yaşadığı sorunlardan dolayı üzgünsün...

D: Evet... Mesela ben, hani para veriyorlar. Tamam, bir şey demiyorum ama yani yetmiyor okul için. Verdikleri harçlık yani yetmiyor haftalığım. Yani haftanın sonunu zor getiriyorum. Bir arkadaş mesela dürüm yiyelim dediğinde hani hayır diyemiyorsun.

P.D: Hı hı.

D: Mecburen, tamam beraber yiyelim diyorsun. Para verdiğin zaman bir bakıyorsun ertesi güne paran yoktur, yiyecek yemek paran. Bu da sorun oluyor hani aileme de ben söylemek istemiyorum bu durumu. Param yok diye hani biliyorum sıkıntı olduğu için. Bu durumlar yani babaannem hasta, dedem hasta, sürekli kavga içerisindeler çok sorun var evde yani. Okuldan ziyade evde var ama ben kendimi tutuyorum, hani okula, derslerime yansıtmak istemiyorum. Biliyorlar düşük geldiğinde de neden olduğunu... Kendilerinde buluyorlar sorunu...

P.D: Hı hı, babanla ağabeyin arasındaki bir kavgadan söz ettin. Nasıl onu anlatırsın?

Yani ufak bir neden ama işte büyütüyorlar. Ağabeyim elektrik faturasını ödemiş, babam onu öde dedi. Yani bölümlere ayırmışlar zaten sen şunu öde, sen şu alışverişi yap, sen su parasını öde ağabeyim elektrik faturasını ödemiş. Ödemediği için de kestiler. Babam da hani sen niye ödemiyorsun, babam hani küfür eden birisi biliyorum o kadarını. Yani çok büyük küfürler olmasa da yani küfür eden birisi ve ağabeyim büyük olduğu için dokunuyor kendisine. O yüzden hani gelmeyeceğim dedi ağabeyim. Gitti yani o yüzden konuşmuyorlar...

P.D: Bu da sende üzüntü yarattı...

D: Çok üzülüyorum... Yani ağabeyimi mesela 2 haftadır görmüyorum. Ben işyerine gidiyorum çoğu zaman görüşmek için. Yani gidiyorum yarım saat falan onun yanında duruyorum öyle ki annem hiç görmüyor. Annem üzülüyor o sebepten. Bir ağabeyim

askerde sürekli para istiyor, ona para yetiştiremiyorlar. Hani sıkıntı, her şey sıkıntı bizde...

P.D: *Aile içi sorunların fazla olmasından dolayı stres yaşıyorsun. Peki, bunlar davranışlarına nasıl yansıyor sence?*

D: Ya dediğim gibi ben hani okula yansıtmak istemiyorum. Arkadaşlarımla aramı bozmak istemiyorum hani üzüntülü başkalarını üzeceğime yani üzülen arkadaşlarım var ben üzüldüğüm için. Dertleri yüzünden, hani üzeceğime hiçbir şekilde kimseye hiçbir şeyimi söylemiyorum.

D: Böyle bir gereksinim de zaten duymuyorum. O yüzden hani gelip de okulda üzüntülü durup, gelip anlat falan, zorlamalarına ağlamam hiç şey değil. Bir kere ağladım o da hani çok üzgündüm.

P.D: *Ne olmuştu o zaman?*

D: Annem, yüz felci geçirdi. Üzüntüden dolayı, o yüzden hani tutamadım daha fazla kendimi istesem de gülemedim. O yüzden ağladım böyle hani arkadaşlarım en azından yanındayız S..... dediklerini belirtiyorlar bana. O yüzden yani şey yapma istemedim.

P.D: *Yüz felci geçirirken üzüntüden, ne olmuştu o zaman evde?*

D: Ya işte dediğim şey 2 hafta önceydi zaten. İşte ağabeyim askerdeki ağabeyim anneme çok ağır laflar söylemiş.

P.D: *Mesela?*

D: Mesela ağabeyimle biz çok kavga ederiz. Ablamla da çok kavga eder ağabeyimle. Demiş ki işte sen kızlarına annelik yapamıyorsun falan filan ki biz bir şey yapmadığımız halde böyle söylüyor. Sevmediği için bizi böyle söylüyor. Seviyor ama belli etmiyor. Bu da annemi hani böyle ağır gelmiş anneme o laflar. O yüzden sabah kalktık hani yüzünde bir şeylik var. Direkt hastaneye götürdük hani beni götürmediler. Ben biliyorum bir şey var ama ilk teşhis iyi yani. Ben okula geldim, güleceğim gülemiyorum birden ağlamaya başladım. İşte arkadaşlarım hepsi yanıma geldi, bir şeyin var mı, ne oldu? Bende söyledim sonra olmadı. Beden hocamız var, N... hoca, çok severim hocayı. Ona anlattım. Bir şey olmaz falan dedi, iyi olur sonra aradık annem dedi iyiyim. Ondan sonra hani geri eski halime dönebildim. Kolaylıkla da atabilen birisiyim.

P.D: *Peki o yüz felci geçirdiği zaman ağabeyin ile annen arasındaki diyalogu tam hatırlıyor musun?*

D: Ya annem bende bilmiyorum bana ablam anlattı. Bana hiçbir şeylerini anlatmazlar. Büyük olmama rağmen hani derslerimi etkiler diye hiçbir şey anlatmazlar. Sadece hani

annemin ağabeyimin anneme öyle dediğini yani sen kızlarına sahip çıkamıyorsun. İşte annelik yapamamışsın lafı üzerine.

P.D: Sence neden böyle söylemiş olabilir?

D: Ya sevmiyor, bir nedenden dolayı değil de yani ablamdan dolayı genellikle ağabeyim. Hiç sevmezler birbirlerini. İkisi de yani sürekli kavga ederler. Askerden geldiğinde hani misafir diye biz onu ağırlarız, askerden geldi diye. Ama sürekli kavga ederler. O ona laf söyler, o ona emreder o yüzden. Bir de face açmış ablam, fotoğraf attığı için hani o facede babam, amcam hepsi ekli. Ağabeyim onu görmüş, o yüzden. Ablam istek yapmış ağabeyime o da kabul etmiş, bakmış face de fotoğrafı var. Ki amcalarımın hepsi ekli, halamgil falan. Benimde var. Benimde fotoğrafım var ama onu çekemiyor. O yüzden.

P.D: Ablanın fotoğrafını gördüğü için anneni aradı.

D: Evet, hani bir de ağabeyim okumadı bu ağabeyim, askerde olan ağabeyim. Ama diğer 2 ağabeyimle ablam üniversite okudular. Hani sürekli diyor, siz onlara para yolladınız, paranın hepsini onlar yedi, ben hiçbir şey yapmadım, ben okumadım. Biraz da kıskandığı için böyle sürekli ve sürekli kavga içerisinde.

P.D: Bunlar haliyle senin okuluna da istemesen de yansıyor...

D: Yani yansıtmamaya çalışıyorum, elimden gelen çabayı gösteriyorum ama eve gittiğimde illaki bir üzüntü. Gülme gibi bir şey yoktur, hele bu 2 haftadır hiç yok...

P.D: Bu durum okuldaki başarına nasıl yansıyor?

D: Yani yazılılarda mesela hani ezber konusu olduğunda hiçbir şey anlamıyorum. Her şey bitiyor tamamen aklımda. Ama yine de yapıyorum çok şükür hepsini.

P.D: Güzel... Peki, kendinle ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsun?

D: Ya benim kendimle ilgili... Ben cana yakın bir kızımdır. Hani her ortama ayak uydururum. Okulda bütün herkes beni tanır. Hani böyle neşe içerisindeyim ki benim hani sorunum çok şükür hiç yoktur.

P.D: Hiç...

D: Hani ailemin dışında sorunum yok.

P.D: Duygusal anlamda kendinle yaşadığın işte keşke bu durumda böyle yapmasaydım ya da fiziksel anlamda işte şöyle olmasaydım diye düşündüğün...

D: Duygusal anlamda, ya mesela birini kandırırsın bir sebepten dolayı sonradan dersin niye ben böyle yaptım...

P.D: Hı hı, pişmanlık.

D: Evet, yani pişmanlık ama öyle pek fazla pişman olduğum bir şey yoktur. Sadece çalışmamam, hani mesela ben bu okul yerine başka daha yüksek bir okulda neden

olmadım. Daha iyi okulda mesela bana okulumu sorduklarında güzel bir lise söylemeyi isterdim... Bu kadar... Ama daha çok arkadaşlarımla olanlar... Yoksa hani böyle her şeyi takacak bir kız değilim.

P.D: Peki bu düşünceler, davranışına nasıl yansıyor senin?

D: Düşündürüyor, her halükarda bir şeye kafanı yoğunlaştırmaya çalışsan bile bir arada aklına geliyor. Neden böyle yaptım? Neden ben şöyle yaptım? Neden arkadaşşıma böyle bir tepki verdim? Çok tepki veririm, çok sinirlenirsem. Mesela elimi masaya vururum, ağır laflar söylerim ki hani ben öyle yapmayacak bir kız olduğum için, kimse benden beklemediği için direkt darılırlar.

P.D: Hı hı.

D: Derim ben neden acaba böyle yaptım? Ben gidip yarın özür dileysem bir şey der mi bana? Tepki verir mi? Anlayışla karşılar mı beni? Yani bu sebepten dolayı hani duygusal anlamda da etkiliyor beni her şey.

P.D: Peki, arkadaşlarını düşündüğünde onların, kendileriyle yaşadıkları sorunlar genelde neler?

D: Ya onlarda çok kırıcı oluyorlar genellikle. Hani karşısındaki kim, yani kıracağın bir kişi mi ki sen onu kırıyorsun. Öyle bir şey yoktur.

P.D: Çabuk parlıyorlar.

D: Ağzına gelen lafları söylüyorlar. Hani ben küfürden hiç hoşlanmayan bir kızım, hiç ağzıma da almam. Hani kızların küfür etmesi, benim hiç hoşuma gitmez veya erkeğin bir ortamda küfür etmesi benim hiç hoşuma gitmez. Hani diyorum acaba sebeplerden dolayı mı veya hani etrafındaki çevreden dolayı mı? Ki yani onunda olabileceğini düşünmüyorum. Kendi isteğiyle, kendi iradesiyle yaptığını düşünüyorum. Evet, mesela dün bir kavga çıktı bizim sınıfta.

P.D: Kavga...

D: Yani birbirine küsmüş diye kız hani hiç kimseyle küsmeyen bir kız, karşıdaki kız ona küsmüş diye sinirlendi. Elindeki kalemleri fırlattı, çantasını yere çarptı, montunu fırlattı. Yani o kızın sinirlenmesi hiç olumlu bir davranış değil. Elini masaya vurdu, kendini incitti yani başka kimseyi değil... Öyle işte, genelde bunlar...

P.D: Öğretmenlerinle, arkadaşlarıyla, ailenle ve kendinle ilgili konuştuğumuz bütün bu sorunlara baktığında okul rehberlik servisi sence öncelikli olarak hangisini çözmeli? Senin için en önemli olan sorun?

D: En önemli aciliyeti olan tabi ki okul ve derslerim.

P.D: Okul ve derslerin...

D: Hani rehber hocamız bu sene geldi zaten. Hani gelip ben daha verimli nasıl çalışabilirim, bize hani program hazırlıyor, saat kaçta eve gidiyorsun, ne zaman ara verebilirsin, ne zaman yemek yiyebilirsin, ne zaman hangi sorunlarla ilgili hangi testleri çözebilirsin? Çok iyi oluyor bu. Hani benim bir tane rehber hocam vardı. Yani halamın oğlu o da rehber öğretmen, o çok yardımcı oluyor yani biliyor en azından ailevi meselelerimi veya okuldakileri...

P.D: Hı hı.

D: Direkt bana hani bir şey hazırlayabiliyor. Şu konuyla şu dersten şu kadar soru çözeceksin ki çözmediğimi anlamadığın halde bu seni olumsuz yönde etkiliyor. Yani rehberlik servisi bizim okul için iyi.

P.D: Anladım. Yani ilk olarak okulla ilgili, öğrencinin başarısına yönelik çalışmalar yapmalı diyorsun.

D: Evet, yani dersler.

P.D: Hı hı, ikinci olarak ne yapmalı sence hangi sorunu çözmeli? Yani sen kendin için konuştuğun zaman.

D: Arkadaşlar arasındaki sorunların çözülmesini isterim. Hani okul sonuçta burada herkes aile içerisinde.

P.D: Hı hı, yani diyorsun ki kendimle, arkadaşarımla, okulla ilgili veya ailemle ilgili sorunlardan en öncelikli olan okulla ilgili sorunlarımın çözülmesi.

D: E yani... Yani dediğim gibi aileyi pek fazla okula taşımam zaten ben...

P.D: Peki sana böyle düşündüren şey ne?

D: Ya... Yapmam böyle bir şey. Yani anlatmak istemem. Diyorlar; yok anlattıkça sorunlar çözülür ki hani burada ki hoca benim sorunumun nereden kaynaklandığını, ne sebepten dolayı olduğunu anlamaz. Mesela ben bir isim söylesem kim olduğunu bilmez. Hani bu nedende dolayı anlatma gereksinimi duymak istemiyorum.

P.D: Peki hiç anlatmayı denedin mi ya da anlattığında sorunların çözülme ihtimalini düşündün mü?

D: Ya işte aileme büyük bir ihtimal hani haber verirler. Şöyle, böyle ki ben hani ailemin benim böyle sorunlarla ilgilenmemi istemedikleri için ya zaten hiçbir şeylerini söylemiyorlar bana derslerime yansımaması için. Hani ben söylesem diyecekler ki sen hani okulda neden hocaya anlattın? Böyle bir sorunun varmış? Ya onlarda bilmezliğe vuracaklar. Yapmamışlar gibi davranacaklar. O yüzden hani istemem anlatmayı.

P.D: Peki, son olarak senin şahit olduğun çevrende veya kendinde herhangi bir beklenmedik olay oldu mu hiç? Travmatik olay.

D: Travmatik olay?

P.D: Beklemediğin böyle pat diye hayatına düşen. Böyle sende iz bırakan bir olay var mı?

D: Yani iz bırakan derken?

P.D: Böyle çevreden de olabilir bu. İşte birinin anne - babasının kaybını ya da birinin sevgilisinin ya da herhangi birinin intiharı ona benzer böyle beklemediğin yaşadığın ya da şahit olduğun bir olay...

D: Söyleyeyim mi?

P.D: Paylaşmak istersen...

D: Evet, var. 6. sınıftayken bir çocuk çok benim peşimden koşuyordu. Ben çocuğa kaç kere hayır dediysem şey yapmadı. Sonra çocuğa yolda araba çarptı gözümün önünde... Hani çok kötü bir şey ve bu yüzden erkeklerle hani sevgili olaylarına çok karşı bir kızmım. Gözümün önünde çocuğa araba çarptı yani çok şükür bir şey olmadı.

P.D: Hı hı.

D: Hani çocuğun yüzüne bakamadım; çünkü çocuk benim peşimden geliyordu zaten arkamdaydı. Ki çocuğa döndüm, çocuk yerde arabanın önünde, yerde yatıyor. Çok üzücü bir şey...

P.D: Ne hatırlıyorsun o zamana dair böyle? Nasıl duygular yaşadın?

D: Yani bütün gün boyunca ağladım. Hiç bir şey değil yani bütün gün boyunca ağladım. Çok üzücü ya ben o kadar derine inmek istemiyorum...

P.D: Tamam. Peki, daha böyle var mı başka?

D: Evet, var benim A.... adında çok yakın bir arkadaşım vardı. Ablası hani Alevi - Sünni diye ayırıyorlar ya. Ablası alevi biriyle sevgiliydi. Hani ailesi bunu hiç hoş karşılamadı yani öyle yapacak bir aile de değil. Kimse beklemiyordu böyle bir şey. Hani tamam dediler gelin, bize gelin diye oğlanla kızı çağırdılar. Gelin hani biz barıştıracamız, tamam bir hataydı falan. Gelir gelmez kızın abisi yani benim arkadaşımın abisini, ablasını da kardeşini de ikisini de öldürdüler evin içinde. Ki hani kız sürekli benimle dertleşiyordu.

P.D: Hı hı.

D: O sebepten dolayı...

P.D: Tam anlayamadım. Bir daha anlatabilir misin?

D: Tamam... Benim arkadaşımın ablası var, iki abisi var. Kız alevi birine âşık oluyor ve kaçıyor... Ondan sonra iki abisine de amcası söylüyor öldüreceksiniz onları diyor.

P.D: Kızın abisine mi?

D: Hı hı. İkisine de diyor öldüreceksiniz. Büyük abisi diyor ben hayatta böyle bir şey yapmam diyor kardeşime. Küçük kardeşini kandırıyorlar. 8. sınıftaydı.

P.D: Kardeşi?

D: Hı hı. O öldüren çocuk işte 8. sınıftaydı. Tamam diyorlar gelin, geliyorlar oğlanla ikisi. Evin içinde amcası işte, o an annesini falan tabi çıkartıyorlar. Bilmiyorlar, haberleri yoktur hiçbirinin. O küçük abisi ikisini birden öldürüyor orada. İkisi de ölüyor ve kız tam can çekişirken daha doğrusu kurtarılacak durumdayken amcası diyor ölmedi bir tane daha sık ve hani ikisini de öldürüyor orada. Ve çocuk 8. sınıftan yani şu an 22 yaşında o zaman 15 yaşından beri hapiste ve 53 yaşında çıkacakmış zaten. 2 kişi öldürdüğü için ve onlar karşı tarafta öç almak için ölüm peşindeler. Ve kız yani benim arkadaşımı hiçbir yere bırakmıyorlardı. Sürekli babası okuldan alıp sürekli okula babası bırakıyor. Bir şey yapacaklar şeyindeler, korkusundalar sürekli.

P.D: Kız kardeşi yani senin arkadaşın buna şahit oldu ve seninle paylaştı.

D: Benimle sadece, hani okulla değil... Sürekli herkes böyle acıyarak bakıyordu kıza ve kızın hiç hoşuna gitmiyordu bu durum.

P.D: Hı hı.

D: Yani ablası sürekli saçını örüyordu bu kızın. O günden sonra kız hiç saçını örmedi. Mesela ablasının eşyaları var evde fotoğraf falan hiç yoktur ablasına dair. Kızın odasında tek bir tane var o da gizli, saklıyor. Annesi mesela ben çok giderim yanına D... ablanın. Hani oturur anlatır, o da anlatır her şeyini bana. Sürekli böyle bir ağlama içerisinde, kadın o şeyden sonra zaten bir yığın travmalar yaşadı; sinir hastası oldu, sürekli böyle şekeri çıkınca hemen kötü oluyor. Mesela bir fotoğraf görsün veya bir anı hatırlasın direkt ağlamaya başlıyor. Yani öyle, mesela evde öldürüldüğü için hani o evi baştan aşağı tekrardan düzdüler... Öyle işte...

P.D: Gerçekten üzücü bir durum... Benim soracaklarım bu kadardı. Senin eklemek istediğin bir şey var mı?

D: Yok bu kadar...

P.D: Çok teşekkür ederim bu değerli katkıların için...

D: Bir şey değil...