



**T.C**

**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ANNE VE BABALARINDAN  
ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMARIN SOSYAL PROBLEM  
ÇÖZME BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Ayşe TOKER KARABULUT**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK**

**Sivas-2019**



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ANNE VE BABALARINDAN  
ALGILADIKLARI DUYGUSAL İSTİSMARIN SOSYAL PROBLEM ÇÖZME  
BECERİSİ İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe TOKER KARABULUT

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK

Sivas

Temmuz 2019

## KABUL VE ONAY

Ayşe TOKER KARABULUT'un hazırlamış olduğu "Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne ve Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismarın Sosyal Problem Çözme Becerisi İle İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 12.06.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı"nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr.Öğr.Üyesi Ayşegül ULUTAŞ

(Jüri Başkanı)



Dr.Öğr.Üyesi Mehmet KANAK

(Danışman)



Dr.Öğr.Üyesi Mustafa ERSOY

(Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../

Doç.Dr. Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu (Yönerge)'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- ✓ Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel, ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.../.../.....

Ayşe TOKER KARABULUT

## ÖNSÖZ

Hayatımın her safhasında desteklerini her zaman hissettiğim, aldığım kararlarda bana güvenen, maddi manevi hiçbir eksikimi bırakmayan, varlıklarıyla beni güçlendiren canım annem, babam ve kardeşlerime hayallerimin peşinden koşmamı kolaylaştırdıkları için gönülden teşekkür ederim.

Kendimi gerçekleştirme sürecimde her zaman yanımda olan, tezimi yazmam için her fırsatta beni cesaretlendiren, umutlandıran, destekleyen, huzurlu ve sakin çalışma ortamı oluşturmak için elinden geleni yapan, bu süreçte bebeğimle bolca vakit geçiren, maddi manevi fedakârlık gösteren sevgili eşim Mustafa KARABULUT'a tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında ve yürütülmesinde ilgi ve desteğini hep hissettiğim, tükenmişlik yaşadığım zamanlarda motivasyonumu artırarak yeniden başlamamı sağlayan, mesleki bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren danışmanım Dr.Öğr.Üyesi Mehmet KANAK'a çok teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca özellikle de lisans ve yüksek lisans öğrenimim sürecinde, beni gelecekte söz sahibi yapacak bilgilerle donatan, mesleğimi bana öğreten, sevdiiren ve bugünlere gelmemde emeği geçen tüm öğretmenlerime, hocalarıma teşekkür ederim.

Son olarak kısa bir süre önce hayatıma girerek hayata bakış açımı renklendiren, minicik bedeniyle kocaman destekçim olan, kısmetiyle yolumu aydınlatan, bana benliğimi bulduran biricik oğlum Yusuf Enes'e teşekkür ederim.

*Canım Oğlum'a ithafen...*

Ayşe TOKER KARABULUT

## ÖZET

**TOKER KARABULUT Ayşe. Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne ve Babalarından Algıladıkları Duygusal İstismarın Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2019.**

Bu araştırma, ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, algıladıkları duygusal istismar, sosyal problem çözme becerileri, cinsiyetleri, yaşları, anne ve babalarının eğitim durumları, ailelerin tutumları ve ailelerinin aylık ortalama gelirleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Nicel araştırma yöntemi ile hazırlanan araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yozgat İl Merkezi sınırları içinde ortaöğretime devam eden 198'i erkek, 218'i kız olmak üzere 416 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 4 farklı liseden veriler toplanmıştır. Araştırma verileri, “Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği”, “Sosyal Problem Çözme Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu; babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde düşük derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin gerek annelerinden gerekse babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri cinsiyete, kardeş sayısına, doğum sırasına, aileleriyle birlikte yaşayıp yaşamama durumlarına ve annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yaş değişkenini ise anneden algılanan duygusal istismarı etkilemezken babadan algılanan duygusal istismarı etkilemektedir. 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin daha alt yaştaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin yurttan kalan öğrencilere göre babalarından algıladıkları aşağılama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin gizli ret, şiddetli ret ve aşağılama alt boyut puanlarının öğrencilerin sınıfına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ise gizli ret, şiddetli ret,

aşğılama ve gerçekçi olmayan beklenti alt boyut puanlarının öğrencilerin sınıfına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, anne-babasının birlikte yaşayıp yaşamama durumu ve anne-babasının öğrenim düzeyi değişkenlerine göre değişmemektedir. Cinsiyetlere ait ortalama puanlara bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problemlere daha olumsuz yaklaştığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Ergenlik, Sosyal problem çözme, Duygusal istismar





## **ABSTRACT**

**TOKER KARABULUT Ayşe. An Investigation of the Relationship between High School Students' Emotional Abuse Perceptions from Parents and Social Problem Solving Level. Master Thesis, Sivas, 2019.**

This study is a descriptive study aiming to reveal the relationship between high school students' emotional abuse perceptions from parents and social problem solving level. It was investigated that students' who participating in the research perceived emotional abuse, social problem solving skills, gender, ages, educational status of parents, attitudes of families and monthly average income of their families were investigated in detail.

The research, which is prepared by quantitative research method, is in relational screening model. The study group consisted of 416 students who are 198 male, 218 female attending secondary education in the city center of Yozgat during the 2017-2018 academic year. Research data were obtained by using "Perceived Emotional Abuse Scale for Adolescents", "Social Problem Solving Scale", and "Personal Information Form". IBM SPSS 23 package program was used to analyze the data.

As a result of the study, it was found that there was a negative and weak meaningful relationship between the emotional abuse levels perceived by the mothers and their social problem solving skills; a negative correlation was found between the level of emotional abuse perceived by their fathers and social problem solving skills.

The level of emotional abuse that students perceive from both their mothers and their fathers does not show a significant difference according to gender, number of siblings, birth order, living with their families and their mothers' educational status. The age variable does not affect perceived emotional abuse from the mother, but affects the perceived emotional abuse from the father. It was determined that the emotional abuse level perceived from the fathers of the students aged 17 and above was significantly higher than the students of lower age. In addition, it was observed that the level of humiliation perceived from the fathers of the students who were staying with the family was higher than the students staying in the dormitory. It was determined that the level of emotional abuse perceived by mothers from their mothers was significantly different from the students' class; the level of emotional abuse perceived by the students from their fathers was found to differ significantly from the students' class according to their classifications.

Social problem solving skill levels of students do not change according to gender, age, class level, parental status of their parents and their parents' educational level. When we look at the average scores of the sexes, it was seen that the female students approached the problems more negatively than the male students.

**Keywords:** Adolescence, Social problem, Emotional abuse



KABUL VE ONAY	
ETİK SÖZÜ .....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xv

**BÖLÜM I****1. GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Tanımlar.....	6

**BÖLÜM II****2. ALANYAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. İstismar.....	7
2.2. İhmal .....	9
2.1.1. İstismar Türleri .....	9
2.1.1.1. Fiziksel İstismar .....	9
2.1.1.2. Cinsel İstismar .....	11
2.1.1.3. Duygusal İstismar .....	14
2.1.1.3.1. Duygusal İstismarın Alt Boyutları .....	17
2.1.1.3.2. Duygusal İstismarın Etkileri .....	22
2.2. Problem Çözme.....	24
2.2.1. Problem .....	24
2.2.2. Problem Çözme.....	25
2.3. Sosyal Problem Çözme .....	28
2.3.1. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Boyutları.....	31
2.3.1.1. Probleme Yönelim .....	31

2.3.1.2. Problem Çözme Stilleri.....	33
2.3.2. Sosyal Problem Çözme Süreci.....	35
2.4. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	36
2.4.1. Türkiye’de Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	36
2.4.2. Türkiye’de Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	42
2.5. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	45
2.5.1. Yurt Dışında Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar .....	45
2.5.2. Yurt Dışında Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar ....	46

### **BÖLÜM III**

#### **3. YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Çalışma Grubu .....	49
3.3. Verilerin Toplanması .....	50
3.4. Verileri Toplama Araçları.....	50
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.4.2. Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği.....	51
3.4.3. Sosyal Problem Çözme Envanteri.....	52
3.5. Verilerin Analizi .....	54

### **BÖLÜM IV**

#### **4. BULGULAR VE YORUM**

4.1.Öğrencilerin Annesinden Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	61
4.2.Öğrencilerin Babasından Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	70
4.3.Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	81
4.4.Anneden Algılanan Duygusal İstismarın Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Düzeyi İle İlişkisi.....	88
4.5.Babadan Algılanan Duygusal İstismarın Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Düzeyi İle İlişkisi.....	90

### **BÖLÜM V**

#### **5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	93
5.1.1. Öğrencilerin Annesinden Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	93

5.1.2. Öğrencilerin Babasından Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	95
5.1.3. Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	96
5.1.4. Anneden Algılanan Duygusal İstismarın Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlişkisi .....	97
5.1.5. Babadan Algılanan Duygusal İstismarın Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlişkisi .....	99
5.2. Öneriler .....	101
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	101
5.2.2. Eğitimciler İçin Öneriler .....	102
5.2.3. Aileler İçin Öneriler .....	102

## 6. KAYNAKÇA

<b>EKLER .....</b>	<b>117</b>
EK 1: Kişisel Bilgi Formu .....	117
Ek 2: Algılanan Duygusal İstismar Formu .....	118
Ek 3: Sosyal Problem Çözme Envanteri .....	119
Ek 4: Araştırma İzni Onay Yazısı .....	121
Ek 5: Ölçek Kullanım İzni .....	122
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>123</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
1. Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Tablosu .....	56
2. Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	58
3. Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....	58
4. Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	59
5. Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....	59
6. Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	60
7. Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları .....	60
8. Cinsiyete Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	61
9. Yaşa Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	62
10. Yaşa Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları .....	62
11. Sınıfa Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	64
12. Sınıfa Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları .....	64
13. Kardeş Sayısına Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	66
14. Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	67
15. Kalınan Yere Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	68
16. Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	69
17. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	69
18. Cinsiyete Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	70
19. Yaşa Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	71

20. Yaşa Göre Tukey ve Tamhane T2 Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları .....	72
21. Sınıfa Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	73
22. Sınıfa Göre Tukey ve Tamhane T2 Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	74
23. Kardeş Sayısına Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	76
24. Kardeş Sayısına Göre Tamhane T2 Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	77
25. Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	77
26. Kalınan Yere Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	78
27. Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	79
28. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	80
29. Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi	81
30. Yaşa Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	81
31. Sınıfa Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	82
32. Kardeş Sayısına Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	83
33. Kardeş Sayısına Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları.....	84
34. Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	84
35. Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları .....	85
36. Kalınan Yere Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları .....	85
37. Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	86
38. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	87
39. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	88
40. Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	89

41. Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları .....	90
---	----





## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Duygusal İstismarın Alt Kategorilerine İlişkin Tanım ve Örnekler .....	21
2. D'zurilla ve Arkadaşlarının Beş Boyutlu Modeline Bağlı Olarak Sosyal Problem Çözme Sürecinin Şematik Gösterimi.....	35
3. Bazı Demografik Bilgiler .....	50



# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Tarihi çok eskilere dayanan; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum fark etmeksizin herkesin başına gelebilen istismar, son zamanlarda çok çalışılan konuların arasındadır. İstismarın doğrudan ya da dolaylı olarak birçok insanın hayatını etkilediği yadsınamaz bir gerçektir. İstismar, Türk Dil Kurumu'nun sözlük anlamına göre birinin iyi niyetini kötüye kullanma ve sömürme anlamlarına gelir (TDK, 2019). Cüceloğlu'na (2003) göre, 0-18 yaş grubundaki çocuğun bakımını üstlenen birey ya da vasi tarafından çocuğu olumsuz etkileyebilecek, kaza-dışı ve önlem alındığında engellenebilecek davranışlara çocuk istismarı denir. Davranışın istismar sayılması için çocuğun fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini sekteye uğratan ya da engelleyen, olayın yaşandığı toplumun kültürel değerlerine uymayan ve uzmanlara göre de istismar sayılan bir fiil olması gerekmektedir. İstismar; hukuk, psikoloji, tıp gibi farklı alanları ilgilendiren disiplinler arası bir konudur (Özcan, 2009).

İstismar etmek, kişi ya da kişilerin iyi niyetlerini kötüye kullanarak suistimal etmek, zarar verme niyetiyle hareket etmek, karşısındakinin isteği olmadan ve iradesini görmezden gelerek sömürmek gibi manalara gelmektedir. İstismarın her toplumda, her kurumda görülme ihtimali vardır. İstismar toplumsal ahlâk kurallarına da hukuka da aykırıdır. İstismar çoğunlukla güçlü ve baskın kişilerin, mağdurlara yönelik sömürme, yararlanma ve iyi niyetlerini kötüye kullanma türleri şeklinde görülmektedir (Özcan, 2009). İstismar, kişinin dünyaya geldiği an itibariyle girdiği her ortamda karşılaşma ihtimali olan önemli bir sosyal sorundur (Çağlarımak, 2006). Polat (1998) ise 0-18 yaşları arasındaki çocukların bakımını sağlayan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilen, hiçbir yönden faydası olmayan, kazalar dışında kalan davranışları istismar olarak nitelendirir. Herhangi bir davranışın istismar olarak nitelendirilmesi için hem fiziksel hem de psikososyal gelişimine zarar veren, toplumsal kurallara uymayan ve alan uzmanına göre de istismar olarak nitelendirilmesi gerekmektedir.

0-18 yaş grubundaki bireylerin bir kısmı yaşamlarının bazı dönemlerinde yetişkinlerin kişisel hazları ve zevkleri için bencil bir şekilde farklı biçimlerde istismara uğramaktadırlar. İstismar vakaları bazen tek boyutta karşımıza çıkarken bazen de birkaç istismar türü beraber görülmektedir (Kanak, 2011).

İstismar, yapılaş şekline göre fiziksel, duygusal ve cinsel olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Duygusal istismar, genellikle fiziksel ve cinsel istismarla beraber bulunabilmekte, fiziksel ve cinsel istismara ait somut hasarlar ortadan kalksa da duygusal istismarın sonuçları uzun süre etkisini sürdürmektedir (Polat, 2006).

Duygusal istismar; çocuğun bakımlarını karşılayan kişi, sürekli biçimde azarlayarak, kızarak veya şiddet kullanarak çocukta psikolojik hasarlara sebebiyet verdiğinde ortaya çıkar (Adalı, 2007). Fiziksel ve cinsel istismara maruz kalan mağdurların duygusal bakımından da örselendiği düşünülür. Duygusal istismar, bireyin duygularını görmezden gelerek davranmaktır (Arslan ve ark., 2002).

Duygusal istismar, tüm istismar türleri arasında en sık rastlanan istismar şeklidir. Çocuk ve ergenin kendini olumlu bir bütün şeklinde hissetmesini engelleyen her türlü söylem ve davranışlar, ruhsal açıdan yıpratmak şeklinde nitelendirilebilir (Kulaksızoğlu, 2004).

İstismara uğramış mağdurlarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre istismar türlerinden duygusal ve cinsel istismarın etkilerinin en uzun sürdüğü bulunmuştur. Duygusal istismar mağdurlarının özellikle erişkinlik evrelerinde bunalım, benlik bütünlüğü, saldırganlık, suçluluk ve kişiler arası problemlere olan etkisi fiziksel istismara göre daha çoktur (Adalı, 2007).

Duygusal istismara uğramış olan bireylerde en yakınlarından uzaklaşma, öfkeli davranma, bağımlı kişilik sergileme, değersizlik duyguları geliştirme, uyum sağlayamama ve saldırganlık davranışlarına daha çok rastlanır. Duygusal istismar sonucu oluşan etkiler, fiziksel istismarın etkileri kadar yıkıcıdır, fakat bulguları daha gizlidir (Kara ve ark., 2004).

Duygusal istismara uğrayan kişiler, hayatlarının herhangi bir döneminde bu durumun olumsuz etkisini yaşayabilirler. Bu etkiler arasında şunlar sayılabilir; sahip olduğu yeteneğini aktif olarak kullanamama, problem çözme, akademik başarısızlık, sosyal problem çözme, özgüven düşüklüğü gibi.

Son zamanlarda psikolojinin değişik dallarında çalışmalar yapan bilim insanları problem çözme kavramının gündelik yaşamdaki yerini araştırmaktadır (D’Zurilla, 1986). Problem özme konusunda başarı ya da başarısız olma durumunun kişilerin yaşamış olduğu birçok fiziksel ya da duygusal yıpranma ile ilgili olduğu dūřünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında problem çözme olgusu ilgilenilmesi gereken önemli bir konu olarak dūřünülmektedir. Klinik ve danışmanlık alanlarında çalışılan problem çözme kavramı, artık “sosyal problem çözme” kavramı olarak anılmaya başlamıştır (Kant ve D’Zurilla, 1997).

Sosyal problem çözme terimi, bireyin karşılaştığı herhangi bir zorlukta üstesinden gelemediği, bireyin olumsuz duygular hissetmesine sebep olan spesifik yaşam durumları şeklinde tanımlanmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971). am ve Tümüka (2006) sosyal problem çözme, bireyin gerçek hayatta karşılaştığı sorunları çözerken tercih ettiği baş etme yollarını bulması ve işlevsel bilişsel-davranışsal süreç üretmesi şeklinde tanımlanabilir.

D’Zurilla ve Nezu’ya göre (1999), sosyal problem çözme, bireyin gündelik hayatında karşı karşıya kaldığı sorunları çözmek için etkili yöntemleri bilip uygularken kullandığı bilişsel ve davranışsal süreçlerdir.

Sosyal problem çözme becerisi, birbiriyle bağlantılı olan ama bazı yönlerden birbirinden farklılıklar gösteren ögelerin birleşmesinden oluşan kompleks bir yapıdır (Gelbal ve Duyan, 2008).

D’Zurilla ve Nezu (1990), tarafından gözden geçirilip genişletilen sosyal problem çözme modelinde bu becerinin iki genel, fakat kısmen bağımsız parçalardan oluştuğu bulunmuştur. Probleme yönelim ve problem çözme becerileri. Probleme yönelim kendi içinde olumlu yönelim ve olumsuz yönelim diye ikiye ayrılırken; problem çözme becerileri de akılcı problem çözme, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınmacı yaklaşım olarak üçe ayrılır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Bireyin yaşamı boyunca istismar türlerinden herhangi birine maruz kalırsa, bundan etkilenme ihtimalinin oldukça yüksek olabileceği dūřünülmektedir. Alan yazındaki istismar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ciddi bir çalışma birikiminin olduğu görülebilir. Öte yandan sosyal problem çözme, kişinin kendini gerçekleştirmesi için kazanması gereken çok önemli bir beceridir. Problem özme becerisi de son

zamanlarda araştırılan konulardan birisi olmasına rağmen sosyal problem çözme becerisini araştıran çalışma sayısı çok fazla değildir. Bu sebeple araştırmamızın problemi; “Ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal problem çözme beceri düzeyi ile arasında manidar bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İstismar bireyin yaşı, istismarın türü ya da derinliği fark etmeksizin herkesi olumsuz yönde etkileyen üzücü bir durumdur ve bu durumun etkisi hayat boyu sürebilir. Yaşanan istismar olaylarının, ergenin kişilik gelişimini doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir. En az diğer istismar türleri kadar zedeleyici olan duygusal istismara bağlı olarak bireyde gözlemlenen etkiler, ciddi derecede olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Sosyal problem çözme, bireyin günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözebilmesi bakımından önemli bir beceridir. Bireyin kendini gerçekleştirme yolunda kazanması gereken bu beceri olmadığı takdirde olumsuzluklarla karşılaşabilir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlerde anne babalarından algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme beceri düzeyi ile ilişkisini doğrudan inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada iki değişken arasındaki ilişki incelenerek hem alanyazına önemli bir katkı sağlanması planlanmakta hem de konuya yeni bir bakış açısı kazandıracağı öngörülmektedir. Gerek yurtiçi gerekse yurtdışı alan yazında konuya ilişkin yayın sayısının çok yeterli olmaması da çalışmayı önemli kılmaktadır

Verilen bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın genel amacı, lisede öğrenim gören ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Belirlenen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıtlar aranmıştır;

1. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ve sosyal problem çözme başarı düzeylerinin;
  - ✓ Cinsiyet,
  - ✓ Kardeş sayısı,
  - ✓ Doğum sırası,

- ✓ Kalınan yer,
- ✓ Anne- baba öğrenim durumu,
- ✓ Anne-babanın hayatta olma durumu,
- ✓ Anne- babanın birlikteliği,
- ✓ Okul başarı puanı,

değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin alt boyutları (şiddetli red, gizli red, gerçekçi olmayan beklentiler, aşağılama, kabul/saygı) ve sosyal problem çözme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin alt boyutları (şiddetli red, gizli red, gerçekçi olmayan beklentiler, aşağılama, kabul/saygı) ve sosyal problem çözmenin alt boyutları (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, akılcı problem çözme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım ve kaçınmacı yaklaşım) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ergenlerin sosyal problem çözme düzeylerinin alt boyutları (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, akılcı problem çözme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım ve kaçınmacı yaklaşım) ile algılanan duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Ergenlik dönemindeki bireylerin anne baba ve öğretmenlerinden algılanan duygusal istismarın sosyal problem çözme düzeyi üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada sınırlılıkların şu şekilde olduğu kabul edilmiştir:

- Araştırma Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Envanterinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Yozgat İl sınırları içinde merkezde bulunan ortaöğretim kademesinde yer alan örneklem okullardaki öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **1.4. Varsayımlar**

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir:

- Araştırmaya katılan bireylerin çalışma evrenini temsil edici nitelikte olduğu,

- Araştırmaya katılan tüm bireylerin test maddelerini ve kişisel bilgi formunu samimi bir şekilde ve tarafsız olarak cevaplandıkları varsayılmıştır.0

### 1.5. Tanımlar

**İhmal ve İstismar:** Çocuk ihmali ve istismarı, yetişkin ile çocuk arasındaki olumsuz iletişim biçimidir. Bu iletişim biçimi olumsuz duygular içeren, bireyin büyüüp gelişebilmesi açısından gerekli olan fiziksel, çevresel ve ahlaki desteklerden mahrum kalması ve davranışsal, duygusal veya cinsel etkileşim durumunda gerçekleşen insanlığa uymayan kötü bir iletişim şeklidir. İnsan ilişkilerindeki istismar ise bilinçli olarak karşısındakini zor duruma sokmak, kırmak, üzme amacıyla yapılan her türlü söz ve davranışlardır (Topçu, 2009).

**Duygusal İstismar:** Duygusal istismar, çocuğun üzerinde olumsuz herhangi bir etkisi olan, yetişkin ya da yetişkinler tarafından yapılan tutarlı ve süreğen bir davranıştır. Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesine engel olan, zarar veren her türlü tutum ve fiilleri barındırır (Kansas Raporu, 2012).

**Problem Çözme:** Problem çözme, bireyin kendiyle ve çevresiyle uyum içinde yaşamını devam ettirmesi için problemin temelini inme, birbirinden farklı çözümler üretme yeteneği ve karar verme süreci olarak değerlendirilmektedir (Arslan, 2001).

**Sosyal Problem çözme:** Sosyal problem çözme, günlük hayatta uyguladığımız problem çözme sürecidir. Sosyal problem çözme bireyin yaşamını etkileme ihtimali olan tüm sorunları kapsar. Bu sorunların içine kişisel olmayan problemler, kişilerarası problemler ve sosyal sorunlar da girmektedir. Sosyal problem çözme becerisi, bireylerin karşılaştığı problemlerle başa çıkmasını sağlamaktadır (Hamarta, 2007).

## BÖLÜM II

### 2. ALANYAZIN TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. İstismar

Çocuk ihmal ve istismarının özellikle son dönemde yoğun olarak üzerinde durulması, akademik yayınlarda ele alınıyor olması ve sık sık yazılı/görsel basında haber yapılması konunun yeni ortaya çıktığını göstermez. Antik zamanın bulgularına göre, toplumların bir kısmında ergenlik dönemindeki kızların olgun erkekler tarafından cinsel olarak istismar edilmesinin, çocuk ve bebeklerin canına kıymanın veya onları cinsel maksatlı kullanmanın, zaman zaman çocukları gelir kaynağı olarak görme, esir olarak satma veya iş gücünden faydalanmanın çok sık rastlanan bir durum olduğu bilinmektedir (McCoy ve Keen, 2009).

İnsanlığın var oluşundan beri tüm zaman dilimlerinde rastlanan istismar; renk, dil, din, ırk, cinsiyet, statü, sosyo ekonomik düzey fark etmeksizin herkesin başına gelme ihtimali olan bir olgudur. Geçmişten günümüze kadar pek çok bilim insanının ilgisini çeken istismar konusunun; nedenleri, etkileri, sonuçları araştırılmıştır (Özkan, 2009).

Bakır ve Kapucu'nun (2017) çalışmasına göre, şimdiye kadar ihmal ve istismar konusunu ele alan araştırmaların en fazla son on yılda (% 93.75) yapıldığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaların % 72.66'sını sağlık alanındaki çalışanlar % 6.25'ini ise multidisipliner üyeler yapmıştır. Sağlık alanındaki yapılan çalışanların %86.02'sini doktorlar, %11.83'ünü ise hemşireler yapmıştır. Çalışmaların % 45.31'lik kısmında çocuk ihmal ve istismarı beraber çalışılmış, örneklem grubunun %60.93'ünde çocuk ve ergenler yer almıştır.

İstismar konusuna giriş yapmadan önce çocuk kavramını açıklamak önem teşkil etmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi dünya genelinde 193 ülke tarafından imzalanarak, 1995'te ülkemizde yasal olarak yürürlüğe girmiştir. Çocuk haklarını koruma altına alan, düzenleyen temel hukuki metin olan bu sözleşme, 18 yaşını doldurmamış herkesi çocuk olarak kabul etmektedir (Akyüz, 2012). Türk Medeni Kanunu'nda da Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde kabul edilen yaş sınırı ön görülerek 18 yaşından küçük tüm bireyler çocuk kategorisine alınmıştır (Çelik, 2005). Başka bir yasal dayanak olan Türk Ceza Kanunu'nda da çocuk kavramından 18 yaşını doldurmamış kişilerin anlaşılacağı belirtilmiştir (TCK, 2004).



İstismar, birçok farklı tanımı yapılan bir terimdir. Sebebi ise farklı meslek mensuplarını ilgilendirip zamanla kültürde yaşanan değişimlerdir (Polat, 1997). Sağlık alanındaki çalışanlardan doktor ve hemşireler istismarı tanımlarken tıbbi yaralanmalar üzerinde dururken, sosyal hizmet alanındaki çalışanlar ise istismarın nedenleri, etkileri, aile gibi konulara yoğunlaşır. Her meslek grubu kendini ilgilendiren alana yoğunlaşsa da ortak olan nokta, çocuğun bir yetişkin tarafından ya da yetişkinin hatası yüzünden zarara uğramasıdır (Giardino ve ark., 2010).

İngilizce'deki "abuse and neglect" kelimelerinin tercümesi olarak "istismar ve ihmal" kavramları çoğunlukla kullanılmaktadır. "Abuse" sözcüğünün karşılığı olarak da istismar, örseleme, sömürü, kötü muamele, kötüye kullanım, ezim, suistimal, taciz en çok kullanılan terimlerdir (Kırımsoy, 2003). Çocuğa olumsuz yaklaşma, taciz etme, örseleme ya da çocuk ezimi gibi terimler de zaman zaman "çocuk istismarı" yerine kullanılır (Kulaksızoğlu, 2000).

Kulaksızoğlu'na göre (2004), ergen istismarı; çocuk ve ergenin kendini iyi hissetmesini engelleyen, psikolojik bakımdan kişiyi olumsuz etkileyen her türlü olumsuz uyararı kullanma anlamına gelmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Yardım Fonu (UNICEF) tarafından 1986'da çocuk istismarı kavramının içeriği şu şekilde sınırlandırılmıştır:

1. Çocuğa bilinçli olarak zarar verilmesi,
2. Yapılan fiilin toplumsal açıdan yasaklanması,
3. Fiilin istismar olduğu noktasında uluslararası bir fikir birliğinin olması,
4. Bu davranıştan yalnızca ya da daha fazla çocukların zarar görmüş olması gerekmektedir (Bulut, 1996).

Çocuk istismarı kavramını tanımlamaya çalışmanın sebebi, çocuğu korumaya çalışmaktır. Bu nedenle tanımlamalar yapılırken çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal, psikomotor gibi gelişim alanlarındaki zararlarının hepsi belirtilmelidir. Ayrıca bu sonuçlara neden olan anne baba davranışları ve tutumları da işin içine katılmalıdır (Polat, 2001). Ebeveynler çocuklarına sadece yaptıkları davranış sebebiyle zarar vermez bazen yapmadıkları davranışlarla da çocuklarına zarar vermiş olurlar.

Çocuk istismarını araştırmacılar genelde dört alanda gruplandırmışlardır; fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ihmal. Çocuğun fiziksel ve psikolojik sağlığının tehlikeye atan pasif kısmı ihmalin kapsamındayken; çocuğun fiziksel ve

psikolojik sağlığını tehlikeye atan muamelenin eziyet ya da zulüm içeren aktif kısmı da istismar olarak nitelendirilebilir (Gesinde, 2013).

## **2.2. İhmal**

İhmal ocuğun korunma, yemek yeme, barınma, giyinme, sağlık, eğitim, ğretim, gözetim, güven, sarılma, dokunma-dokunulma, kendini değerli hissetme, toplumsallaşma gibi temel bazı ihtiyaçlarının, bakımını sağlayan kişilerce eksik bırakılması ya da yerine getirilmemesi durumudur (Duyan amurdan, 2006).

İhmal, fiziksel ve duygusal olmak üzere ikiye ayrılır. Fiziksel ihmal kolay bir şekilde fark edilir; duygusal açıdan ihtiyaçları eksik bırakılan, sevme-sevilme gereksinimi karşılamayan, kıymet verilmeyen ocuk, gelişigüzel incelendiğinde güzel bakıldığı sanılabilir (Lynch, 1999'dan akt. şimşek, 2010).

İhmal ocuğun basit ihtiyaçlarını karşılamama ya da görmezden gelme anlamına gelmektedir. Anne, baba ya da bakım veren kişilerin bir kısmı çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını görmezden gelip, karşılamaz; bir kısmı duygusal-sosyal ihtiyaçlarını karşılamaz; bir kısmı ise eğitim gereksinimlerini aksatır ya da karşılamazlar (Havelin, 2000).

İhmal ve istismar birbiriyle karıştırılan kavramlar olsa da ikisinin en önemli farkı istismarın aktif, ihmalin pasif olmasıdır (Aral ve Gürsoy, 2001).

### **2.1.1. İstismar Türleri**

ocuk istismarı fiziksel istismar, cinsel istismar ve duygusal istismar olmak üzere üç ana başlıkta toplanmaktadır.

#### **2.1.1.1. Fiziksel İstismar**

Fiziksel istismar, etkileri, belirtileri ve sonuçları açısından en kolay tespit edilebilen ve en sık rastlanan istismar türüdür. Bu sebeple hem ilk araştırılan hem de en fazla çalışma yapılan istismar çeşitidir (Gündüz ve Gökçakan, 2004).

Dünya Sağlık rgt'ne (2006) göre, fiziksel istismar; çocuğun bedensel sağlığına, büyümesine, gelişimine, yaşamına ve itibarına zarar verme ihtimali olan; çocuğa dönük yapılan her türlü fiziksel güç kullanımıdır. Fiziksel istismar bireyin bedeninde somut iz, ipucu bırakan; yumruk atma, dövme, sarsma, ısırma, tekme atma, tokat atma, vurma, boğma, nesne ile cezalandırma gibi davranışları kapsamaktadır.

ocuk ya da ergen, ebeveynleri ve diğer erişkinler tarafından fiziksel olarak hırpalanmaktadır. Bu hırpalanma sonucu fiziksel zedelenme, hırpalanmanın süresi ve

hırpalanan çocuğun yaşı, fiziksel istismarın sebep olacağı zararların boyutunu belirlemektedir (Kulaksızoğlu, 2005).

Fiziksel istismarda gözle görülebilir bazı bulgular dikkat çekmektedir. Çocuğun bedeninde açıklanamayan ve faklı safhalarda yaralanmalar görüldüğünde ilk olarak fiziksel istismardan şüphelenmek gerekir. Çürükler çok önemli delillerdir. Dizlerde ve diz altlarında dışarıda oyun oynarken düşülmesi ya da bir yere çarpılması sonucu oluşan çürükler normaldir fakat bunun haricinde bedenin herhangi bir bölgesinde, mesela kalçalarda çürükler görülürse fiziksel istismar düşünülmelidir (Turhan, Sangün ve İnandı,2006).

Çocuklara yönelik istenmeyen davranışlar arasında ilk sırada fiziksel darp ve ceza yer almaktadır. Yasak olmasına rağmen eğitim kurumlarında da bazen bu istismar türü terbiye yöntemi olarak kullanılmaktadır (Doğan, 2001).

Hem okulda hem de aile ortamında olmak üzere çevresinde fiziksel istismara daha çok maruz kalan çocuklarda, problem çözme becerileriyle ilgili algılamalarının yeterli olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç da gösteriyor ki, birçok alanı etkileyen en temel becerilerimizden olan problem çözme becerisi, fiziksel istismardan doğrudan etkilenmektedir (Gündüz ve Gökçakan, 2004).

Fiziksel istismara ve ihmale uğrayan bireylerde bilişsel yetilerde bozulmalar ve akademik başarısızlık sık sık görülmektedir (Gökler, 2002). Madde bağımlılığı, psikopatik kişilik bozuklukları, tehlikeli cinsel tecrübeler gibi psikolojik sağlığı ve beden sağlığını riske atan davranışlar, DHAB ve anksiyete bozuklukları gibi psikiyatrik rahatsızlıklar da fiziksel istismar ve ihmale maruz kalan bireylerde daha çok rastlanmaktadır (Kendall-Tackett, 2002).

Fiziksel istismar anne baba ya da vasinin bilinci yerindeyken kasıtlı olarak çocuğa zarar verme gayesiyle yapılmaktadır. Bazı olaylarda ebeveynin amacı çocuğun ağır yaralanmasına sebep olmadan sadece acı çektirmek iken, bazı olaylarda ise fiziksel istismar ebeveynin bilincini kaybederek daha kötü sonuçlara yol açmasıdır.

Son zamanlarda yapılan çalışmalarda çocuk ölümlerine sebebiyet veren değişik fiziksel istismar türlerine de dikkat çekilmektedir. Gebelik sürecinde annenin bağımlılık yapıcı maddeler kullanması; anne karnındaki çocukların bilinçli bir şekilde yaşamlarına son vermeleri de bu istismar türü içinde değerlendirilmektedir (Horton ve Cruise, 2001).

Cüceloğlu'na (2008) göre ebeveynler zaman zaman bencil duygularının etkisine yenik düşerek fiziksel istismara yönelir. Bu tür ebeveynler çocuğun büyümesine ve gelişimine katkıda bulunmak için çaba harcamazlar. Çocuk, ebeveynin rahatını

bozmadığı sürece onu fark etmezler bile. Bu davranış fiziksel ceza veya açık fiziksel şiddet ile ayırt edilebilir.

Fiziksel istismar mağduru çocuklar erişkinlerle iletişime geçmekten çekinirler. Yetişkinin kendisine dokunmasından, temas etmesinden ve yakınlaşmasından genelde rahatsız olurlar. Ebeveynlerinden çok net bir biçimde korkarlar, rahatlıkla yalan söyleyebilirler, korkutan durumlarda tepki vermeyebilirler, zor ağlarlar. Fiziksel istismara uğramış çocuklar, başka bir çocuk ağladığında hemen kaygılanırlar. Tutum ve davranışlarında taşkınlık görülebilir. Büyüklerin ilgisini üzerlerine çekmek için rahatlıkla olumsuz ve yanlış davranışlar sergileyebilirler. Genellikle saldırgan ve öfkeli olan bu durumdaki çocuklar, gelişim ve öğrenmeye engel olan başa çıkma örüntüleri geliştirir. Yüksek sestene ve dokunulmaktan hoşlanmazlar. Bazıları yaralarının oluşma sebebini açıklarken hayal dünyalarında tasarladıkları öykülerle açıklar ya da bir 'kaza' yaralanması hakkında değişik zamanlarda değişik öyküler anlatır (Thompson Hirschy ve Wilkinson, 2010).

Duygusal olarak istismara maruz kalan çocuklar her zaman fiziksel olarak da istismara uğramaz, ama fiziksel olarak istismar edilen çocuklar daima duygusal olarak da istismar edilmiş olurlar (Bilir ve ark., 1991).

Fiziksel istismar konusu ile ilgili yapılan çalışmalarda yaralanmaların en çok göğüs, sırt, baldır, genital bölge, üst kol, yüz, üst dudak ve damak ile gözlerde olduğu sonucuna varılmıştır. Ölüm nedenlerinin geneli ise elle vurma, dövme, sarsma, sallama, fırlatma, düşürme ve az da olsa yanma şeklindedir. En sık rastlanan ölüm sebebi ise, çarpma ve düşmelerden kaynaklanan kafa travmalarıdır (Yücel, 2014).

Yücel'in (2014), aktardığına göre, Aral (1997) yürüttüğü bir araştırmada çocukların %95.7'si anne veya babası tarafından fiziksel istismara uğradığı sonucuna ulaşmıştır.

UNİCEF ve SHÇEK'nin hazırlamış oldukları "Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması"na (2010) göre Türkiye'deki 7-18 yaş grubundaki bireylerin %56'sının fiziksel istismara, % 49'unun duygusal istismara, ve % 10'unun cinsel istismara uğradığı bulunmuştur.

### **2.1.1.2. Cinsel İstismar**

Çocuğa yönelik cinsel istismar, çocuğun anlayamadığı, razı olmadığı ve gelişimsel olarak hazır olmadığı, kanunlara ve sosyal kalıplara uymayan herhangi bir cinsel etkinliğe, çocuk üzerinde mesuliyet, güven ve kontrolü olan bir erişkin ya da yaş ve gelişimsel olarak daha baskın olan başka bir çocuk tarafından dahil edilmesidir (WHO,

2016). Hukuksal kapsamdan ele alındığında ise cinsel istismar; 15 yaşını doldurmamış veya doldurmuş olmakla beraber davranışın hukuki mana ve sonuçlarını algılayamayan çocuklara yönelik ve diğer çocuklara yönelik yalnızca cebir tehdit, hile ya da bunları etkileyen farklı bir sebeple yapılan tüm cinsel tutum ve davranışlardır.

Kara (2004), cinsel istismarı yetişkin tarafından, gelişimini henüz tamamlamayan ve küçük yaşta bir çocuğun cinsel haz ve istek için kullanması olduğunu belirtmiştir.

Cinsel istismara maruz kalan çocuklar çoğunlukla, kendilerine yapılan davranışın yanlışlığını, altında yatan niyeti anlayamayacak durumda olduklarından ya da bazen yakınlarına söylemeye utandıklarından bu duruma tahammül etmek zorunda kalmaktadır. Çok sayıda birey, suçluluk ve korku sebebiyle defalarca istismara uğramaktadır (Çeçen, 2007).

Cinsel istismar sık rastlanan ve etkisi senelerce devam eden bir olgu olmasına rağmen genellikle gizli tutulmakta ve ortaya çıkarılmamaktadır. Bu sebeple de çocuğa yönelik cinsel istismara ilişkin verilen istatistiksel oranlar büyük farklılık göstermektedir. Olayların yalnızca %15'inin açığa çıktığı sanılmaktadır (Yücel, 2016). Tüm dünyada yaşanan olayların yaklaşık olarak %50'si gizli kalmaktadır (Polat, 2007).

Cinsel istismara uğrama ihtimali olan bireyler incelendiğinde; kızların erkeklere oranla daha yüksek risk altında olduğu, zihinsel yetersizliği olanların, bedensel yetersizliği olanların, isteklerini dile getiremeyen çocukların ve çok ağlayan çocukların daha çok risk altında olduğu görülmektedir. Kız olsun erkek olsun iki cinsiyette de risk oranı, ebeveynlerin birinden ayrı olma, ilgisiz bir annenin olması ve aile hayatının mutsuz olması durumunda yükselir. Cinsel istismara uğramış erkeklerin cinsel istismarda bulunma ihtimali daha yüksektir. Ayrıca; pasif, bağımlı, içedönük, anksiyeteli, korkulu, güçsüz, tasalarını gün yüzüne çıkaramayan, tehlikeli tutum ve davranışı bilmeyen ve ifade edemeyen çocuklar yüksek risk grubundadır (Yılmaz, 2002).

Dünya genelindeki çocuğa dönük yapılan cinsel istismarın yaygınlığı incelendiğinde, kadınların %20'si, erkeklerin %5-10'u çocukluk döneminde en az bir kere cinsel istismara uğramış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dünya Sağlık Örgütü, 2014). Türkiye'de ise 2014 yılındaki Adalet Bakanlığı raporlarına göre, her ay adli tıp kurumuna 650 çocuk cinsel istismarı vakasının gönderildiği saptanmıştır. Bakır ve Kapucu'nun (2017), yaptığı çalışmada; Türkiye'de istismar alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla araştırma yapılan özel konunun cinsel istismar (%36.72) olduğu görülmüştür.

T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve UNICEF'in ortaklaşa yürüttükleri "Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması" (2010) sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 7-18 yaş arasındaki 2261 çocuğun %3'ü cinsel istismara uğramış, %10'u ise cinsel istismara şahit olmuştur. Türkiye'de cinsel istismara maruz kalan çocukların %78'inin kız, %21,5'inin erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Beyazıt, 2015).

Cinsel istismara uğrayan çocuklarda en çok rastlanan etki, travma sonrası stres bozukluğudur. Travma sonrası stres bozukluğu, travmatik vakanın hemen ardında oluşur ve kişinin hayatında uyku bozuklukları, bellek zedelenmesi, kopma duygusu, flaş bek gibi uzun süren olumsuz sonuçlara sebep olur. Cinsel istismara uğrayan kişilerde gözlenen travma sonrası stres bozukluğunda belirtiler, uğranılan cinsel saldırının süresine ve şiddetine bağlı olarak farklılıklar gösterir (Bilginer ve ark. 2013, Tekin, 2017).

Çocuk isteği olmadan ve iradesi yok sayılarak cinsellik niyetiyle kullanıldığı ve kendisi de buna engel olamadığında, kendini güçsüz ve biçare hissedecektir. Cinsel istismar sürdükçe ve bunu engelleyemediğinde güçsüzlük duyguları da giderek artacaktır. Çocuk başından geçenleri anlattığında ona inanılmazsa bu duygular artarak derinleşir. Bu duygulara ilerleyen süreçlerde kızgınlık, korku, kaygı ve gerginlikler eşlik eder. Dolayısıyla bu güçsüzlük hissi, çocuğun baş etme becerisine olumsuz yansır. Aynı zamanda çocuğun çevresiyle olan ilişkilerinde farklılıklar oluşabilir, akademik başarısında gerileme görülebilir ve çocuk suç içeren davranışlara yönelebilir (Günce, 1999).

Çocuklara ve ergenlere cinsel istismarda bulunan şahısların genelinin erkeklerden (tahminen %95-98'i) oluştuğu, çoğunun kendi çocukluk yıllarında fiziksel, duygusal veya cinsel istismar geçmişi olduğu ve sağlıklı aile ortamlarının olduğu ifade edilebilir. Fakat bu durum, her istismarcının geçmişinde bir istismar yaşantısı olduğu anlamına da gelmemelidir çünkü sağlıklı bir çocukluk dönemi geçirmesine rağmen istismarcı olanlar ya da istismar yaşantısı olduğu halde sapkın davranışlar sergilemeyen kişiler de vardır (Olive, 2007).

Çocuklar güvenli bir ilişki ve bağ kurduğu, kendisinin bakımından sorumlu bir erişkin veya başka çocuklar tarafından cinsel istismara maruz kalabilirler (WHO, 2006). Cinsel istismarı uygulayan kişilerin dağılımına baktığımızda, bu kişilerin yaklaşık % 60'ının çocuğun tanıdığı ama akrabalık bağı bulunmayan bireyler, % 30'unun çocuğun akrabaları, %10'unun ise yabancılar tarafından yapıldığı tespit edilmiştir (Olive, 2007).

Cinsel istismarın çocuklar üzerinde kısa ve uzun vadede birçok etkisi olduğu görülmüştür. Kısa süreli etkilerinden bazılarını şöyle sıralayabiliriz; anksiyete, kaygı, öfke, saldırganlık, stres, uygun olmayan cinsel davranış, pasiflik, korku, düşmanlık, suçluluk, utanç ve depresyon görülmektedir. Uzun vadeli etkileri ise, ruhsal-duygusal bozukluklar, travma sonrası stres bozukluğu, kaygı ve korku bozukluğu, depresyon, intihar ve kendini tahrip etme, dissosiyasyon bozuklukları, çoğul kişilik bozukluğu, yeme bozuklukları, alkol ve madde kullanımı, cinsel bozukluklar, AIDS hastalığı, kişiler arası ilişkilerde problemler, karşı cinsle ilişkide ve evlilikte problemler gibi sıralanabilir (Brown ve Khan, 2003).

Çocukluk döneminde maruz kalınmış cinsel istismarın sebep olduğu travma uzun bir süreçte duygusal, davranışsal ve toplumsal sorunların temelini oluşturduğu görülür. Farklı sebeplerden ötürü bastırılan, yadsınan ve unutmak için çok uğraşılan çocuklukta cinsel istismar geçmişi, ilerleyen yıllarda da bireyin fiziksel, duygusal ve toplumsal gelişimini yani hayatını oldukça kötü bir şekilde etkiler. Cinsel istismar mağdurlarına esas zarar veren kısım, sevmek-aşağılanmak; yakınlık-ihanete uğramak gibi iki uç kısım arasında kurdukları ilişkidir. Bazı insanlara istismar etmenin ve edilmenin sevginin bir boyutu olduğunu düşünür. (Zara, 2004).

Cinsel istismar veya fiziksel istismara uğrayan bir çocuğun aynı zamanda duygusal istismara da maruz kaldığı görülmüştür (Polat, 2001; Topbaş, 2004; Bekçi, 2006).

Cinsel istismar ve fiziksel istismar ile alakalı yazılı ve görsel basında sık sık haberler yapılıyor olmasına rağmen duygusal istismar fazla gündeme gelmemektedir. Bu durumun sebebi ise duygusal istismarın bilgilerine ulaşılmasının daha zor olmasından ve diğer istismar türleri kadar zararlı olmadığı yönündeki yanlış inançlardan kaynaklanıyor olabilir. Ancak bu konuda yapılan birçok araştırma gösteriyor ki duygusal istismara uğramış olan çocuklar kendilerini değersiz, mutsuz, istenmeyen kişiler olarak hissettiklerini ve yaşamlarının bir bölümünde duygusal problemlere maruz kaldıkları görülmüştür (Egeland, 2009; Hornor, 2012).

### **2.1.1.3. Duygusal İstismar**

Duygusal istismar konusu ile ilgili 1983'te te yapılan birçok ulusun katıldığı konferansta duygusal istismarın tanımı şu şekilde yapılmıştır; çocuk ve ergenlerin ruhsal bakımdan kötüye kullanılması, yapılan ve yapılması gerektiği halde yapılmayan sosyal ve bilimsel ölçütlere göre psikolojik açıdan zararlı olan davranışlardır. Bu davranışlar herhangi bir alanda çocuk ya da ergenin üzerinde güç sahibi olan şahıs veya şahıslar

tarafından uygulanır. Sergilenen bu olumsuz davranışlar olay gerçekleştiği zaman ya da gelecek yaşantısında çocuk ya da ergenin zihinsel, duygusal ve bedensel işleyişine zarar verir (Polat, 2001). Başka bir ifadeyle duygusal istismar; çocuk ya da ergenin, duygusal ya da ruhsal iyi olma halini tehlikeye atacak şekilde sözel gözdağı, küçümseme veya rencide edici yorumlarla karşı karşıya kalmasıdır (Zoroğlu vd. 2001).

Duygusal istismar sık yaşanan bir olgu olmakla beraber, fark edilmede, tanımlanmada, anlaşılma ve hukuki açıdan ispatlanmada zorluk yaşanan istismar türüdür. Duygusal istismar, yapılması gereken davranışların bir kısmını yaparak bir kısmını ise ihmal ederek çocuk ya da ergene ruhsal açıdan zarar vermektir. Yetişkinlerin bu yaklaşımları çocuk ya da ergen üzerinde fiziksel, bilişsel ya da psiko-sosyal açıdan gelişiminde herhangi bir duraklama, geriye dönme veya engelleme oluşturuyorsa bu davranışlar duygusal istismar kapsamına dahil edilir (Gökler, 2002).

Duygusal istismar; cinsel istismarın da fiziksel istismarın da her zaman yanında görülen, bir nevi onları kapsayan geniş bir kavramdır. Net ve kesin bir tanım yapmak zor olsa da tüm istismar türlerinin merkezi kabul edilmektedir. Duygusal istismarın sınırlarını belirlemek için uğraşlar verilmiş olsa da genel geçer bir tanım yapılamamıştır. Çünkü diğer istismar türlerinin sonucu da duygusal istismara sebep olmaktadır.

Duygusal istismar, cinsel istismar ve fiziksel istismarla kıyaslandığında, daha çok rastlanan, daha yıkıcı sonuçları olan ve fark edilmesi daha zor olan istismar türüdür. Bunun yanı sıra diğer istismar türleri olmadan, tek başına da görülebilir. Anne babasının veya yakın çevresindeki büyüklerin bireyden kapasitesinin üstünde talep ve beklentiye girmeleri gibi bireyin duygusal açıdan bütünlüğünü sarsacak ya da bozacak, süreklilik içeren olumsuz davranışlardır (Şahin ve Beyazova, 2001; Atamer, 2005; Gemalmaz, 2005; İşeri, 2007).

Duygusal istismar, çocuk ve ergenlerin kişiliklerini etkileyen olumsuz tavır ve davranışlara maruz kalması ya da benlik bütünlüğü için gereksinimleri olan ilgiden, sevgiden yoksun bırakılarak, bakım ihtiyaçlarının görmezden gelinmesi, sosyal ve bilimsel ölçütler açısından psikolojik olarak zarara uğramalarıdır. En sık rastlanan istismar türü olan duygusal istismarı adlandırması oldukça meşekkatli bir iştir. Birey sadece duygusal istismar da yaşayabilir, diğer istismar türleriyle birlikte de duygusal istismara maruz kalabilir (Runyan, Corrine, Ikeda, 2002). Ülkemizde UNICEF'in (2010) yaptığı "Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet" konulu araştırmanın sonucuna göre 7-18 yaş



aralığındaki bireylerin, %51'inin duygusal istismara, %43'ünün fiziksel istismara, %3'ünün ise cinsel istismara uğradığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerinden de anlaşıldığı üzere istismar türleri içinde en fazla duygusal istismara rastlanır.

Duygusal istismarda somut bir kanıt rastlanmamasına rağmen bu istismar türü çok ağır, orantısız cezalar ve gözdağı içerir (Glaser, 2002'den akt. Karanis, 2016). Ayrıca duygusal istismar bütün istismar türlerinin odağında bulunup ayırt edici problem şeklinde görülür (Iwaniec, vd., 2006).

Duygusal istismar çoğunlukla mağdurun yakın çevresinde olan, çocukla bir bağı olan, çocuk üzerinde güç ve otoriteye sahip bireyler tarafından uygulanır. Duygusal istismarı, fiziksel ve cinsel istismardan ayıran tarafı somut izlerin olmamasıdır (Taner ve Gökler, 2004).

Çocuğun herhangi bir gelişim alanını olumsuz olarak etkileyen her türlü söz, tutum ve davranış, duygusal istismar olarak ele alınır (Aydın, 1997). Beş değişik ülkede yapılan bir araştırmaya göre duygusal istismarın alt boyutlarında en çok uygulananın çocuğa bağırarak (%75-80) olduğu bulunmuştur (Topbaş, 2004). Fiziksel istismar ve ihmal vakalarının %90'ında duygusal istismar ve ihmalin de olduğu görülmüştür (Yücel, 2016).

Johnson (1990) anne babadan algılanan duygusal istismarın nedenlerini şöyle maddeleştirmiştir;

- Doğumdan sonra anne ve çocuk arasında güvenli bağın kurulamaması: Doğumdan sonra annenin depresyona girmesi, bebeğin anneden ayrılarak kuvöze alınması, bebeği annenin istememiş ve planlamamış olması, bebeğin özel bakım ve ilgi istemesi, istenilenden farklı cinsiyette doğması anne çocuk arasında sağlıklı ve güvenli bir ilişki kurulmasını engeller.
- Olgunlaşmama: Ebeveynin kendini, çocuğunun bakımlarını karşılayabilecek düzeyde ve olgunlukta görmemesi.
- Bozuk iletişim: Anneyle çocuk arasında sağlıklı bir ilişkinin olması ve annenin çocuğun gereksinimlerini karşılamayarak ihmal etmesi, sevgi ve duygu eksikliğine neden olabilir.
- Geniş aileler: Kalabalık aileler çocuklarla iletişim kurarken karşılaşılan zorluklar ve maddi problemler sebebiyle yüksek risk altındadır.

- Psikolojik sorunlar: Anne babaların kendilerini ebeveynlik noktasında yeterli hissetmemeleri, bağımlılık gereksinimleri, benmerkezcilik gibi sorunlar istismar ve ihmal riskini artıran etmenlerdir (Johnson 1990'dan akt. Kanak, 2015).

Çocuğa yönelik yapılan duygusal istismarı üç grupta toplamak mümkündür. Birincisi, çocuğa psikolojik olarak zarar veren şeyleri tanımlamaktadır. İkinci grup, çocuğun sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim alanlarından bir ya da birden fazlasına zarar veren şeyleri tanımlamaktadır. Üçüncü grup ise, çocuğun kendini güvende hissetmesini ve öz saygı, kendine güven, yetenek, ilgi, başarı, aidiyet gibi kavramları etkileyen psikolojik istismarı tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, aynı zaman dilimindeki birbirinden farklı çocukların ya da farklı zaman dilimindeki aynı çocukların farklı ebeveyn davranışlarından etkilendiklerini savunmaktadır (Baker, 2009).

#### **2.1.1.3.1. Duygusal İstismarın Alt Boyutları**

Bireye yönelik yapılan davranışların hangisinin duygusal istismar olduğunu net bir şekilde belirlemek zor olsa da alanyazında bu konuda bazı sınıflandırmalar yapılmıştır. Çalışmalarda en çok kullanılan sınıflandırmalar dikkate alınarak aşağıda bunlara yer verilmiştir (Polat,2001; Çakıcı,2002; Yavuzer,1998; Yalçın, 2011);

#### **Reddetme, Geri Çevirme**

Ebeveynlerden biri ya da vasi ile çocuk arasında güvenli bağlanmanın olmadığı ve çocuğa yönelik istenmeyen davranışlar sergiledikleri durumdur. Çocuğun istenmediği farklı şekillerde hissettirilir. Çocuk aile ortamında kendini rahat hissetmez, suçlanır, çocuğa lakap takılır, dalga geçilir. Anne baba ile çocuk arasında olumsuz bir ilişki vardır. Çocukla iletişime geçmeme, terk edileceğini ima etme şeklindeki duygusal istismar biçimidir (İşeri, 2006). Örneğin, babası alkol aldığı için ihmal edilen çocuk, reddedilmiş sayılır (Çelikkol, 1999).

Reddedilmiş çocuklar yardımlaşma duygusu zayıf, öfkeli, sabırsız, kendinden yaşça daha küçük olan çocuklara karşı olumsuz duygular besleyen yetişkinler olabilir (Yavuzer, 1996).

#### **Yıldırma, Korkutma, Sindirme**

Çocuğa fiziksel olarak zarar vermek, çocuğu öldürmek ya da terk etmekle tehdit etmek gibi sözel yıpratmaları içerir. Çocuğa kızmak, onu sevdiği şeylerden uzaklaştırmak

ve kendi sevgilerinden mahrum bırakmak ile tehdit etmek, sık aralıklarla çocuğa ceza vermek ve öfkesini yenmek için çocuğa kızmak olarak ele alınabilir (Kanak, 2015).

### **Yalıtma, İzole Etme, Yalnız Bırakma**

Anne, baba ya da vasinin çocuğun toplumsal aktivitelere ve kendine yaklaşmasına izin vermemesi, çocuğun yakın ilişkilere girmesini sağlayacak fırsatlar oluşturmayıp, bilinçli olarak sosyal imkanları engellemesi ve çocuğu yalnız olduğuna ikna etmesidir (Polat, 2001).

Çocuğun hem fiziksel olarak hem de sosyal olarak bulunmak istediği ortamlardan mahrum bırakmak bu gruba girmektedir. Örneğin çocuğu bir dolaba ya da kapalı bir yere kilitlemek, arkadaşlarıyla sosyal olarak görüşmesini engellemek duygusal istismarın bu alt boyutunu ilgilendirir (Türk, 2013).

### **Suçta Yöneltilme, Ahlaken Bozma**

Yörükoğlu'na (1992) göre hata yapan çocuk yoktur, hataya sürüklenen çocuk vardır. Suçta sürüklenen çocuk, ailedeki ve toplumdaki aksaklıkların bedelini ödeyen, yetişkinlik döneminde de bunu topluma ödeten çocuktur. Kendine yapılan haksızlıklara tepki veren çocuktur.

Çocuğun yanlış birtakım yollara yönlendirilmesi, olumsuz davranışları çok olan kişilerin rol model olarak gösterilmesi, anti sosyal davranışların özendirilmesi bu alt gruba girmektedir (Arslan, 2015).

### **Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme**

Çocuğa bakım veren bireylerin, çocuğun duygularına hissiyatına karşılık vermemesi ve hissiyatını görmezden gelmesi olarak tanımlanabilir. Çocuğa bakım veren kişiler tarafından çocuğun problemlerine karşı duyarsız davranılması, tensel temastan kaçınma, sevgiyi belli eden; öpme, kucaklaşma gibi davranışları sergilememe, çocuğu sebepsiz ağlatma gibi duygusal ihmaller buraya dahil edilebilir (Kanak, 2015).

### **Aşağılama**

Çocuğun bakımını üstlenen kişi ya da kişiler tarafından rencide edilmesi, gururunu zedeleyecek davranışlarda bulunulması, çocuğun hoşlanmadığı lakaplarla çağrılması ve bu davranışların süreklilik arz etmesi olarak tanımlanabilir (Polat, 2001). Çocuğa değer vermeyip, sürekli çocuğu eleştirmek, utandırmak, benlik saygısını zedelemekte bu grupta yer alır (Bayraktar, 1990).

Çocukları sürekli yargılayıp, tenkit edip, suçlayarak çocuk yetiştirmeye, alandaki bazı uzman psikologlar “zehirli terbiye” demiştir. Zehirli terbiyenin temelinde eşitsizlik vardır; hükmeden ve hükmedilen vardır. Ebeveyn olmak çocuğa tutsak muamelesi yapma hakkı verir. Sağlıklı ilişkilerin olmadığı aile yapısının kökeninde zehirli terbiye vardır. Zehirli terbiyede tenkit etme, suçlama, baskılama, aşağılama, değersiz hissettirme gibi davranışlar baskındır. “Şaşkın, aptal, sen ne anlarsın ki...” gibi cümleler sık sık duyulur. Zehirli terbiye, çocuğun özsaygısını düşürür, iç dünyasını karartır; sonrasında da bu bireyler özgüveni ve benlik saygısı düşük, başkalarını memnun etmek için kendini feda eden insanlar olurlar (Cüceloğlu, 1999).

### **Kendi Çıkarına Kullanma, Sömürme**

Ebeveynin kendi yararı için çocuğu kullanması anlamına gelmektedir. Çocuğa bakım veren kişi, çocuğu pazarlık nesnesi olarak görebilmektedir. Olumsuz durumlarda da taraf tutmaları istenebilir. Böyle bir durumda çocuk, taraf olmaya kendini mecbur hissedebilir ve içinde bulunmak istemeyeceği bir duruma düşebilir (Kars, 1996). Polat’a (2006) göre duygusal istismarın bu alt boyutunun, daha çok problemlili evliliklerde, çocuğun evlilik teminatı olarak görüldüğü durumlarda oluştuğunu söyler. Çocukları okula göndermeyip, onun yerine evde uşak gibi kullanmak ya da dışarıda çalıştırmak da bu gruba girmektedir (Türk, 2013).

### **Vaktinden Önce Yetişkin Rolü Verme, Güven Vermeyen Tutarsız Bakım**

Çocuğun çekindiğini korktuğunu bildiği halde isteği ve iradesi görmezden gelinerek yapmak istemediği bir şeyi yapmaya zorlamak, rencide olmasına ve üzülmesine sebep olacak şekilde çocuğa ısrar etmek bu başlık altında duygusal istismarın bu alt boyutunu ilgilendirir. Daha çok tutarsız ebeveyn tutumunun olduğu ortamlarda gerçekleşir (Kanak, 2015).

### **Kapasitesinin Üzerinde Beklentiler**

Adler (2000), her çocuğun, yetişkinler arasında büyümek zorunda kaldığı için kendini aciz, küçük ve zayıf hissetme eğiliminde olduğunu söyler. Çocuktan gerçekçi olmayan davranışları ummak ve başarmasını beklemek, yapabileceğinden fazlasını istemek, fiziksel gelişimine uygun olmayan mesuliyetlerin verilmesidir (Polat, 2006). Mesela çocuktan çok fazla namaz kılmasını beklemek gibi abartılı dini görevler,

müsabakalara hazırlamak, dereceye girmesi için baskılamak bu kategorinin kapsamındadır.

### **Çocuklar Arasında Ayrım ve Karşılaştırma Yapmak**

Anne babalar çocukları arasında, öğretmenler de öğrencileri arsında bazen karşılaştırma yapmaktadır. Yetişkinler kıyaslama yaparak, çocuklardaki gayretin artacağını düşünür. Halbuki düşündüklerinin tersi yönde sonuçla karşılaşılır. Ayrıca çocuklar karşılaştırma yapılan kişiye karşı da düşmanca, olumsuz duygular geliştirebilir (Kars, 1996).

Bunlar dışında belirli bir kategori altında sınıflandırılmayan psikolojik istismar formları da bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen boyutlara ilişkin bilgiler Şekil 1’de de ayrıntılı biçimde verilmiştir.

Alt kategori	Tanım	Örnekler
Reddetme	Çocuğa yönelik reddetme duygularını belirten sözel veya sembolik eylemler	Çocuğa yardım etmeyi reddetme Çocuğun düşüncelerini reddetmeyi rutin hale getirme
Aşağılama	Çocuğa karşı çıkan eylemler	Çocuğu aşağılama veya isimler ile çağırma Çocuğu halka açık yerlerde aşağılama Çocuğu sürekli eleştirme
Terörize etmek (terrorizing),	<b>Çocukta aşırı korku ve/veya anksiyeteye neden olan tehdit veya eylemler</b>	Çocuğa sürekli bağırma veya küfretme Çocuğu zarar vermekle tehdit etme Çocuğu sevdiği bir kişiye zarar vermekle tehdit etme Çocukluktaki normal korkular ile oynayarak çocuğu cezalandırma Çocuğa ondan ayrılma veya intihar etme tehdidinde bulunma
İzole etme	Çocuğun normal sosyal aktivitelerle meşgul olmasını engelleme	Çocuğu bir odaya veya kapalı bir yere kapatarak kilitleme Aile dışındaki bireylerle çocuğun etkileşime geçmesine izin vermeyi reddetme Diğer akrabalar ile çocuğun etkileşime geçmesine izin vermeyi reddetme
Suçta yöneltme (corrupting/missocializing)	Çocuğu anti-sosyal davranışlarda destekleme, uygun bulma ve ona model olma	Çocukta saldırgan davranışları destekleme Çocukta madde ve alkol bağımlılığını destekleme İrki değerlerde çocuğa telkinde bulunma
Sömürme	Bakıcının yararı, avantajı veya gereksinimleri için çocuğu kullanması	Çocuk pornografisi için çocuğun kullanılması Bakıcının gerçekleştiremediği hayallerini yaşama konusunda çocuğu kullanması
Duygusal tepki vermeyi yadsıma (denying emotional responsiveness)	Çocuğa bakmakla yükümlü kişiler tarafından çocuğa gerekli stimülasyonun ve duyarlılığın/duygusallığın gösterilememesi yolu ile ihmali	İlişkinin olmadığı ve karışmadığı bir konuda çocuğa yönelme Mutlaka gerekli ise çocukla etkileşime geçme Çocuğa yönelik sevgi, şefkat ve duygu ifadesinde başarısızlık Çocuğu ismiyle çağırmayı veya ona bakmayı reddetme
Hapsedilme/sınırlandırılma (confinement)	Uzuvlarını bağlama ile çocuğun hareket etmesini kısıtlandırma	Çocuğun el ve ayaklarını bağlama Çocuğu yatak, sandalye veya diğer objelere bağlama

Şekil 1. Duygusal İstismarın Alt Kategorilerine İlişkin Tanım ve Örnekler  
(Miller-Perrin ve Perrin, 2007)

### 2.1.1.3.2. Duygusal İstismarın Etkileri

Fiziksel ve cinsel istismar, somut kanıtlar ya da işaretler sebebiyle genellikle tanımlanır; ancak duygusal istismarı teşhis edip reddetmek oldukça kolaydır. Toplumda duygusal istismar ve duygusal istismarcılar çok dikkat çekmez. Duygusal istismar, gizli ipuçları bırakır. Bunlar güvensizlik, düşük özgüven, yıkıcı ve olumsuz davranış, öfkeli hareketler, çekilme, temel becerilerde zayıflık, bağımlılık yapıcı madde kullanımı, özkıyım duygusal istismarla sonuçlanma olasılığıdır (Hall,2003; Iwaneic,1996).

Duygusal istismarın kısa vadedeki etkilerine bakacak olursak, çocukta enürezis, parmak emme ve gerileme gibi davranışlar olabilir. Uzun vadedeki etkileri ise, yetişkinlikte suça yönelik tutum ve davranışlar, antisosyal davranışlar, ebeveyn olduklarında çocuklarına karşı hırpalayıcı davranışlar, duygusal bozukluklar, çocukluk çağında karşılaşılan duygusal istismar ile ilgili olduğu tahmin edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004).

Adölesan dönemde yaşanan duygusal istismarın sonucu olarak bireyde benlik algısında düşüş ve stres, depresyon ve yüksek kaygı gibi psikolojik bozukluklar yaşama olasılığı vardır (Alantar,1989). Taşdelen'in (1995) yaptığı çalışmada, yüksek düzeyde duygusal istismar algılayan gençlerin, sürekli anksiyetelerinin yüksek olduğu; duygusal ve davranışsal sorunlarının da daha çok olduğu gözlenmiştir. Alantar (1989)'ın araştırmasına göre ise , anne babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi yüksek olan ergenlerin aynı zamanda depresyonda oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Alantar, 1998).

Ebeveynlerin bazıları çocuklarını azarlamak için, onları kasıtlı olarak yaramazlıkla suçlar ve onlara karşı zihinlerinde olumsuz bir şema çizmişlerdir. Böyle durumlarda çocuklar tembel, kaygılı, stresli, asosyal ve ısrarcı, dikkat süresi kısa, söz dinlemez ve yaşıtlarına göre daha az mutludur. Bu faktörlerin çocuklarda büyüme ve gelişime zarar verip vermediği tam olarak bilinmemektedir. Yetersiz sevgi, yetersiz beslenme ve sağlıksız ebeveyn çocuk ilişkisinin de duruma eşlik etmesiyle beraber çocukta başka birçok problemin olması ihtimal dahilindedir (Tomison ve Tucci, 1997).

Birçok ebeveyn hayatının belli bir bölümünde çocuklarına olumsuz bazı sözler sarf etmiş olabilir veya yukarıda duygusal istismarı tanımlayan davranışlarda bulunmuş olabilir. Bu durumda duygusal istismarın ölçütü ne olmalıdır sorusu akıllara gelmektedir. McCoy ve Keen (2009) bu soruya anne babanın olumsuz bir tavır içerisinde çocuğu

reddetmesi, tehdit etmesi, yalıtması, sömürmesi, duygusal tepkilerini yok sayması, çocuğu görmezden gelmesi ve bu davranışların süreklilik göstermesi şeklinde cevap verirler. O'Hagan (2006) ise bu davranışların duygusal istismar olarak nitelendirilmesi için tekrarlayıcı, uygunsuz, duygusal tepkiler içermesi gerektiğini söyler.

Duygusal istismar mağduru bireylerde aileden uzaklaşma, huzursuz olma, kendini değersiz hissetme, uyum sağlama sorunu ve saldırgan davranışlar sergileme eğilimine daha çok rastlanır (Kara, 2004).

Duygusal istismar çocuğun duygularına ve bunlara eşlik eden davranışlarına yönelik devam eden, tekrarlayıcı ve uygunsuz duygusal tepkiler olarak tanımlanabilir. Duygusal istismar, duygusal gelişimi engeller. Çocuğun farklı duyguları hissetme, bunları uygun şekilde ifade etme, düzenleme ve kontrol etme yeteneğinin gelişim sürecini yavaşlatır. Çocuğun eğitsel, sosyal ve kültürel gelişimi, psikolojik gelişimi, yetişkin yaşamdaki kişilerarası ilişkileri ve kariyer gelişimi üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır (O'Hagan, 2006).

Duygusal istismar, bireylerin hem fiziksel hem de bilişsel alanlarını olumsuz açıdan etkileyebilmektedir. Duygusal istismara uğrayan çocukların zihinsel kapasitelerinde bir eksiklik olmamasına karşın öğrenmede güçlük ya da DEHB gibi bozukluklar gözlenebilir. Bu sebeple de duygusal istismar çocuğun bir taraftan kişiliğini olumsuz etkilerken bir taraftan da akademik başarısını düşürmektedir (Topbaş, 2004).

Duygusal istismara maruz kalan bireylerin, fiziksel ve cinsel istismara maruz kalan bireylere göre uzun vadede daha fazla duygusal hasara sahip oldukları görülmüştür (Wekerle ve ark., 2009).

Duygusal istismar mağduru bireylerin akademik olarak başarıları düşer ve bu bireyler düşük not olma, sınıf tekrarı, devamsızlık gibi problemler yaşar. Duygusal ve davranışsal sorunlar, eğitim için ihtiyaç duyulan anlama ve kavrama gibi yeteneklerinin azalmasına sebep olabilir (Şimşek ve Önder, 2011).

Duygusal istismar mağduru olan ve ihmal edilen çocuklarda birçok duygusal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozukluklar olmak üzere tüm gelişim alanlarında gerileme olmaktadır. Duygusal istismar ve ihmal, uzun vadede psikolojik sağlamlık üzerinde diğer istismar türleri ve ihmallerden daha önemlidir. Duygusal istismar mağduru olan ve ihmal edilen çocuklarda bireylerde dışavurum ve içe atım sorunları, toplumsal hayattaki ilişkilerinde aksaklıklar, özgüven düşüşü, özkıyım, çocukluk dönemi



mastürbasyonu ve daha başka psikolojik bozukluklara rastlanmaktadır (Gökler ve Taner, 2004).

Yetişkinlerin duygusal istismar sayılan davranışlar sergilemeleri sonucu, ergenlerde olumsuz benlik algısı, düşük benlik saygısı, huzursuz, gergin ve telaşlı olma, yalnızlaşma, uyum sağlama sorunu ve saldırganlık eğiliminde olma, içe yönelme, sessizleşme, kendini değersiz hissetme gibi belirtileri olduğu gözlenmiştir (Kulaksızoğlu, 2000).

Ergenlik dönemindeki birey kişiliğini oluşturmaya çalıştığı bu kritik zamanda hem kendisi ile hem de yakın çevresi ile çatışma içerisindedir. Çevresi ile çatışmaya giren gencin, kendisinden veya dış dünyadan kaynaklanan herhangi bir zorlanma, stresle karşılaştığında beden ve ruh dengesinde bozulmalara, kişiliğinde, benliğinde gerilemelere rastlanmaktadır (Armağan, 2007).

Duygusal istismara uğrayan çocuklarda ve ergenlerde bu durumun etkilerini görmek birçok şekilde olabilir. Mesela parmak emme, ısırma, sallanma, enürezis ve enkopresis, yeme bozuklukları, güvensizlik, hiperaktivite, aşırı içe dönüklük, güçsüzlük duygusu, dış kontrol odaklı olma, saldırganlık, aşırı pasiflik, hırsızlık, yalan söyleme gibi anti sosyal davranışla; iyi gitmeyen bir gebelik süreci ve yanlış bebek bakımı, çocuğa yeterli bakım verilmemesi, sağlıksız beslenme ve uygunsuz tıbbi bakım gibi nörolojik yetersizlikle; düşük benlik saygısı, bunalım, uyku bozuklukları, yüksek kaygı, fobiler, obsesyon gibi nevrotik reaksiyonlar, özkıyım girişiminde bulunma veya özkıyım, bilişsel ve duygusal gelişmede durma ya da gerileme, bellek bozukluğu, düşük dikkat süresi veya dikkat dağınıklığı, oryantasyon bozukluğu, motivasyon eksikliği, aşırı bağımlılık, akademik başarısızlık, psikososyal cücelik, büyüme sendromu gibi (Erkman, 1999).

## **2.2. Problem Çözme**

### **2.2.1. Problem**

Dewey'e göre problem akli bulandıran, akla meydan okuyan ve insanın görüşünün netliğini bozan her şey bir problemdir (Baykul, 1999). Bingham'a göre problem; kişinin hedefine gitmesini zorlaştıran, engelleyen tüm durumlardır. Morgan için problem, bireyin hedefine giderken engellenmesi sonucu oluşan çatışmadır (Güçlü, 2003). Heppner ve Krauskopf'a (1987) göre ise problem; gündelik yaşamdaki sorunlar ve psikolojik ruhsal temelli sıkıntılardır (akt.Feyzioğlu, 2008).

Problem, nesnel bir tanıma sahip olmayıp bireyden bireye farklılık gösterir. A kişinin sorun olarak kabul ettiğini, B kişisi sorun kabul etmeyebilir (Eren, 2016).

Problemin kapsamı oldukça geniştir. Mesela öğrenciye göre derslerindeki akademik başarısızlık problem olurken, bilim insanına göre araştırılmayı bekleyen konu başlıkları, insanlığın geleceği için yapılacak buluşlar birer problemdir ve çözüm gerektirmektedir (Heppner ve Krouskopf, 1987).

D’Zurilla ve Nezu’ya (1999) göre herhangi bir şeyin, bireye göre problem sayılması için, kişiyi rahatsız etmesi, bireyin onu sorun gibi görmesi ve amaca ulaşmada engel oluşturması gerekmektedir.

Huilt (1992) problemi, bulunduğumuz konum ile bulunmak istediğimiz konum arasındaki boşluk, yani olanla olması beklenen durum arasındaki fark olarak ifade etmiştir (Arslan, 2009). Bireyin hedefine ulaşmasını engelleyen bir şey varsa bu problemdir. Mesela Avrupa’yı gezmek isteyipte yeterli ekonomik güce sahip değilseniz; amacınız gezidir, engel ise maddiyattır. Sorunlar uzun ya da kısa sürede çözülebilen, basit ya da kompleks bir yapıda olabilir. Bu şekildeki farklı sorunlar birleşerek daha büyük ve karışık sorunlar haline gelebilir (Cüceloğlu, 1997).

### **2.2.2. Problem Çözme**

Teknolojinin gelişmesi, toplumun yapısının değişmesi, ekonomik, siyasal ve sosyal buhranlar sonucunda kişi, giderek artan problemlerle karşılaşmaktadır. Bu sebeple de kişinin hayata uyumunu sağlayabilmesi açısından ‘problem çözme’ psikolojide uzun süredir ilgi odağıdır (Ağır, 2007).

İlk kez 1960’larda Kanada’da tıpta kullanılan problem çözme terimini Howard Barrows kullanmıştır. Eğitim alanında ilk kullanan ve sistemleştiren ise Alman eğitimci John Dewey olmuştur. Dewey’e göre, öğrencilerin hayatları boyunca karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için onlara problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Azar ve Koray, 2008).

Problem çözme; zihinsel, davranımsal, duyuşsal birçok aktivitenin iç içe olduğu kompleks bir süreçtir. Problemlerin zorluk düzeyleri farklı farklı olduğundan, çözümler de farklı olacaktır. Deneme-yanılma, bilimsel yaklaşım, tecrübelerden faydalanma gibi değişik yollarla problem çözülebilir (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009).

Aslan’a (2009) göre problem çözme, hayatta karşımıza çıkan herhangi bir sorun için mantıklı ve etkili bir çıkış yolu bulmaktır. Sorunu daha kolay atlatmayı ve sürecin daha sağlıklı ilerlemesini sağlar. Olası çözümler arasından en etkilisini tercih etmeyi kolaylaştıran bir süreçtir.

Altun'a (2000) göre problem çözme yapılacak olan şeyin ne olduğu bilinmediği zamanlarda ve karar verilemediği durumlarda yapılması gerekeni bilmeye verilen addır. Böyle bir durumda sorunu anlamak, problemi çözme noktasında atılmış en temel ve en önemli basamaktır. Problem kişi tarafından doğru bir şekilde algılanırsa kişi çözüm üretebilir ve çözümü uygulamaya geçirebilir. Olayları ve durumları 'anlama'nın 'problem çözme' ile çok benzer bilişsel kavramlar olduğu birçok filozof ve sosyolog tarafından kabul edilmektedir (Karataş, 2011).

Problem çözme, kişinin sorunu fark etmesinden sonra başlayıp, çözüme ulaştığı ana kadar geçen düşünme sürecidir (Güneş, 2011). Çözümün yarısı, problemi doğru tanımlamaktan geçtiği bilinmektedir. Günlük hayatta da bu konuyla ilgili 'Sorunu anlamak, çözümün yarısıdır' anlayışı vardır.

Problem çözme, ilk olarak bir hedefe erişmek için karşılaşılan zorluklarla mücadele etmeye dönük büyük bir gayreti içerir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Problem çözmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, kullandıkları bilişsel süreçler ve problem çözme konusunda kendilerini algılayış biçimleri önemlidir (Alcı, 2007).

Problem çözme becerisi, hayatın tüm alanlarında etkili olan ve basitten karmaşığa kolaydan zora tüm aktivitelerde bulunan önemli hayat becerilerinden biridir. Kişi, kazanmış olduğu problem çözme becerisi ile, kararlarını doğru ya da yanlış verme durumuna göre yaşamının gidişatını iyi ya da kötü etkileyebilir (Gülşen, 2008).

Problem çözme becerisi herkesin kazanması gereken önemli bir beceri olmakla beraber, insanlarla doğrudan iletişim kurup, insanlara yardım eden mesleklerdeki çalışanlar için daha da elzemdir (Hamamcı ve Çoban, 2009).

Problem çözme becerisini tanımlayacak olursak; bir hedefimizin olup da, o hedefe nasıl gideceğimizi bilmediğimiz zaman ne yaptığımızdır. Burada yola çıkarak böyle bir durumun pürüz oluşturabileceği ve olumsuz bir tecrübe olması beklentisi de oldukça fazladır. Öte yandan çocuklarda yeni bir problemin çözülme süreci farklı düşünceler üretmeyi, yöntem teknikler keşfetmeyi kapsayan eğlenceli bir iştir (Düzakın, 2004).

Problem çözme becerisini kazanmak için yaratıcı düşünme ve bilimsel düşünme yeteneklerine gereksinim vardır. Bu beceriyi kısaca sınıflandırmak gerekirse altı basamaklı bir süreçtir. Bu basamaklar şöyledir; güçlüğü hissetmek, problemi tanımak ve sınıflandırmak, güçlüğü problem şeklinde ifade etmek, gözlenebilir doğrularını belirleyerek hipotez geliştirmek, uygulamak, değerlendirmek (Üstün ve Bozkurt, 2003).

Problem çözüme bir vakit, gayret, enerji ve alıştırma uğraşdır. Kişinin hedef, gereksinim, değer, inanç, yetenek, alışkanlık, tutum ve yaklaşımları ile ilgilidir. Ayrıca kişinin problem çözmeye yönelmesi, atılganlığı, isteği, algısı ve özgüveni ile ilişkilidir (Ağır, 2007). Kişinin problem çözüme konusunda başarılı olmasını sağlayan şeylerden birisi de kendisi ile ilgisi algısıdır. Kişinin sorunun üstesinden gelip gelemeyeceği noktasındaki algısı, problemi çözümedeki başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Arslan, 2005). Problem çözüme noktasında özgüveni yüksek bireyler, günlük hayattaki problemlerinin çözümünde de daha başarılı olacaklardır. Çünkü "Ben sorunlarımın üstesinden gelebilirim, bu sorunlar baş edilemeyecek kadar ürkütücü değil, bunları çözümem benim algıma bağlı" gibi düşüncelere sahip olan kişi sadece bu şekilde yaklaşımı ile bile etkili problem çözüme yöntemlerini bulabilir (Şahin, 2004). Problem çözüme becerileri oldukça elzem bir konu olmasının yanında, yalnız bu becerilere sahip olmak çözüm için yetersizdir. Kruger (1997), bireylerin kendilerini bu konuda olumlu algılamalarının yanı sıra, yetkin hissetmelerinin de oldukça önemli olabildiğini vurgulamıştır (Çelikkaleli ve Gündüz, 2010).

Problem çözüme esnasında bireyin dimağı yargılama, karşılaştırma ve değerlendirmeler yapar. Problem çözüme becerisi, doğuştan getirilen fiziksel ve bilişsel yeteneklerin; öğretim ilke yöntem ve programlarıyla, doğru araç gereç materyallerle, ölçme değerlendirme metotlarıyla ve düzenli çalışma ile kazanılır (Güneş, 2011).

Problem çözüme becerisinin gelişmesi noktasında anne baba tutumları oldukça önemlidir. Çocuğun davranışlarını sınırlayan, başına kötü bir şey gelecek korkusuyla tek başına bırakmayan ve denetleyen bir tutum; çocuğun özerk olmayıp hep anneye bağımlı olmasına, bireysel davranamamasına, korkak, tedirgin ve kaygılı olmasına sebep olmaktadır. Bu durumun tam tersi şekilde annenin koruyucu yaklaşmaması ise çocukta oluşması istenen temel güven duygusu gelişerek güvenli bağlanma gerçekleşmektedir. Güvenli bağlanan çocuksa yalnız başına karar alan bir birey haline gelir. Özgüveni yüksek ve özerk hareket eden çocuk, sorunla karşılaştığında ondan korkmaz ve sorunu çözmesi beklenir (Arı ve Seçer, 2004).

Problem çözüme sürecinde, tüm problemleri çözüme için geçerli tek bir yöntem bulunmamaktadır. Yöntemler problemden probleme göre değişmektedir. Ancak yine de tüm problem çözüm yöntemlerinde yer alan ortak bazı noktalar vardır. Bu noktaları Bingham (1986) şu şekilde sıralar;

- Problemin fark edilmesi ve onu çözüme istemek,
- Problemi bütün yönleriyle anlamak için uğraşmak,

- Problem durumunu ortaya çıkarabilmek için gereken bilgileri bir araya getirmek,
- Problemin temelini oluşturan durumları belirleyip ve değerlendirmek,
- Değerlendirme sonucu toplanan bilgilere göre problemin çözülmesinde işe yarayabilecek alternatif çözüm yolları üretmek ve önem sırasına koymak,
- Doğuracağı sonuçlar ve yararlar açısından en önce olarak uygulanmaya konması gereken çözüm yolunu seçmek,
- Planı uygulamak
- Uygulamaya konan planın ve tercih edilen çözüm yolunun sorunu doğru bir şekilde çözüp çözmediğini değerlendirmek.

### **2.3. Sosyal Problem Çözme**

Kişi hayatı boyunca birbirinden farklı sorunla karşılaşır ve sorunun içeriğine göre de farklı çözüm yolları kullanır. Sorunu çözerken başarılı olup olmaması sorunun özelliklerinden çok, kişinin kendisi ile ilgili etmenlerle ilişkilidir. Başka bir deyişle, problem çözme süreci yalnızca problemin yapısı ve özellikleriyle ilgili değil aynı zamanda kişinin yapısı ile de ilgilidir (Ağır, 2007).

Sosyal varlıkların başında gelen insanın başına gelen problemlerin büyük kısmı girilen toplumsal ortamla doğrudan ilişkilidir. Karşılaştığı bu sorunları çözmesi için gereken şey ise problem çözmenin önemli bir parçası olan sosyal problem çözmedir (Bilgin, 2010).

Sosyal problem çözme becerisi birbiriyle ilişkili olan birden fazla birimin bir araya gelerek oluşturduğu, fakat birbirinden değişik parçalardan oluşan kompleks bir yapıdır (Gelbal ve Duyan, 2008).

İnsan herhangi bir zorlukla ya da çözülmesi gereken bir problemle karşılaştığında sahip olduğu tüm birikimleri gözden geçirir ve çözüme yardımcı olabilecek ipuçlarını değerlendirir. Kişinin problem çözme şeklini, problemle karşılaştığında zihninde onunla ilgili oluşturduğu algısı belirler. Kişisel algı olarak adlandırılan bu durum, geçmişteki yaşantıları ve onlara yüklediği anlamı gösterir. Kişinin probleme olan bakış açısı, onun değerleriyle düzenlenir. Kişinin bir problemi çözmesinde ve kavramasındaki; algılama ve görüşünün temeli benimsediği değerleridir. Heyecanı, yeteneği, iradesi üzerinde etkili olan, geçmişten beri benimsediği değerlerin önemi ve işlevi problem çözme sürecinde açığa çıkar (Ağır, 2007).

Sosyal problem çözme, kişinin sağlıklı ve olumlu sosyal ilişkiler kurmasında çok önemlidir. Kişinin gündelik hayatında karşılaştığı toplumsal sorunlarını doğru

yöntemlerle çözebilmesi için konu ile ilgili olarak yönlendirilmesi, öğrendiği yöntem ve teknikleri uygulamaya koyması için ortam hazırlaması ve problem çözme basamaklarından faydalanmanın önemli olduğunu fark etmesi beklenmektedir. Bireyin sosyalleşmesi ilk olarak aile başlar ve okulda ise genişler ve hızlanır. Dolayısıyla bireyin sosyal problem çözme becerisinin gelişmesinde ailenin önemli bir etkisi olduğu gibi; okulun ve öğretmenlerin de bu konuda çok önemli bir yere sahip oldukları unutulmaması iyi olacaktır(Ayvaz Tuncel ve Demirel, 2010).

Kişinin geçmiş hayatı, algılama düzeyi, değerleri, tutumları, yaklaşımları problemi etkili bir şekilde çözme noktasında etkili olur. Kişinin önceki yaşamışlıklarının hepsi, onun kimliğinin bir parçasıdır. Bu nedenle bireyin kimliğinin oluşmasında etkili olan duygu, düşünce, değer, ilgi, bilgi, telaffuz ettiği sözcükler yaşadıklarının sonucudur ve bir noktaya kadar gelecekteki yapacaklarının da ipuçlarıdır (Dökmen, 2000).

Sosyal problemlerin çözerken etkili olan önemli faktörlerden birisinin de ahlaki duyguların gelişimi olduğu kabul edilmektedir. Bu ahlaki duygular ise şöyle sıralanabilir; duygudaşlık, vicdani yönün gelişimi, suçluluk ve utanma duygusudur (Arı, Üre ve Yılmaz, 1997).

Son çeyrek yüzyılda gündelik sorunların çözümü noktasına giderek artan bir ilgi vardır. Bu konu psikolojinin pek çok alanına dağılmıştır. Psikolojinin değişik dallarına yayılması sonucu gündelik yaşamdaki problemlerin çözümü kavramı için pratik problem çözme, pratik zeka, günlük problem çözme, kişisel problem çözme ve sosyal problem çözme gibi farklı terimler ortaya çıkmıştır (Eren, 2016). Klinik alanda ve danışmanlık alanında kullanılan genel kavram; ilk olarak D’Zurilla ve Nezu’ nun kullanmaya başladığı “sosyal problem çözme”dir. Bireyin gündelik hayatta karşısına çıkan problemleri doğru bir şekilde çözebilmesi için gerekli olan alternatifleri tespit edip keşfetme uğraşlarını içeren bilişsel-davranışçı süreç olarak tanımlanır. D’Zurilla ve Goldfried (1971) “sosyal problem çözme” ismini verdikleri terimi, bireyin hayatında her zaman karşılaştığı sorunları çözerken kullandığı işlevsel baş etme yöntemlerini keşfetmesi olarak tanımlamışlardır. Sosyal problem çözme kavramındaki “sosyal” sözcüğü, gerçek hayattaki sorunları çözme sürecini ifade eder (Nezu vd., 2012).

Sosyal problem çözme kavramındaki ‘sosyal’ sıfatı, kısıtlamak ya da anlamını sınırlandırmak için değil, kişinin gerçek yaşama uyum sağlamasını etkileyen problem çözmeye odaklanıldığını göstermek için kullanılmıştır. Dolayısıyla sosyal problem çözme insanın kişisel ve kişisel olmayan sorunlarını, sosyal sorunları, toplumsal sorunları içine alan her problemi kapsar (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Sosyal problem çözüme, başka bir açıdan bakıldığında genel sosyal becerinin kolaylaştırılmasına ve korunmasına yardımcı olmak için genel bir başa çıkma stratejisi olarak da bilinmektedir. Bu bağlamda sosyal problem çözüme, bireyin kaygılı ve stresli durumlarla işlevsel biçimde baş etme becerisini artıran bilinçli, akılcı, gayret isteyen ve amaca dönük bir baş etme süreci olarak da ifade edilebilir (Ergin, 2009).

Sosyal problem çözüme en önemli yaşam becerilerinden biri olmanın yanı sıra en güçlü kişisel farklılıklardandır. İnsanın kendi yönlendirdiği bir zihinsel-davranışsal süreç olan sosyal problem çözüme, gündelik hayatta karşılaştığı sorunlarla başa çıkma şeklidir (Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2004).

Kişiler arası problem çözüme becerisi yani sosyal problem çözüme 2000’li yıllarda işverenlerin çalıştıracığı bireylerde olmasını istediği on özellikten biridir. Etkili problem çözüme teknikleri öğrenilebilir ve bu teknikler üç yaşından başlayarak her çocuğa öğretilir (Öğülmüş, 2001).

Çam’a (1997) göre bireylerin sosyal sorunlarını çözmesi, kişilerarası etkileşimlerinin ne düzeyde olduğu ile ilgilidir yani iyi ya da kötü olmasıyla ilişkilidir. Kişiler etkili iletişim kurmayı öğrenip, bu beceriyi de kullanabilirlerse karşılaştıkları sorunların üstesinden kısa zamanda gelebilirler. Ayrıca sosyal problemleri kolay çözümenin bir başka boyutu da empati kurma, hoşgörülü olma, eleştiriye açık olma gibi birtakım iletişim becerilerine sahip olmaktan geçmektedir.

Sosyal problem çözüme kavramı ile ilgili literatür tarandığında “karar verme” kavramıyla aynı anlamda kullanılan çalışmalara rastlanmıştır. Buna göre iki kavramın birbirinin yerine kullanılmasında bir anlam kaybı olmayacağı savunulmuştur. Hatta bilim insanlarının bir kısmı sosyal problem çözüme beceri eğitiminin içeriği ile karar verme beceri eğitiminin içeriğinin aynı olmasının daha iyi olacağını savunmuşlardır. Ancak bunu savunan çalışmacıların eğitim içerikleri ile ilgili bilgi eksikliği olduğu için böyle bir genellemeye gittikleri düşünülmektedir. Esasında karar verme, sosyal problem çözüme becerisinin aşamalarından biridir. Dolayısıyla da aynı anlamı ifade etmedikleri bilinmelidir (Frauenknecht ve Black, 2004’den akt. Güneş, 2011).

McGuire’ye (2001) göre sosyal problem çözüme süreci iki önemli kavramla bağlantılıdır. Bu kavramlar “*problem*” ve “*çözüm*”. Problem, kişinin yaşamında veya yapması gereken sorumluluklarında uyum sağlamak için çaba harcadığında ya da tepki

verdiğinde herhangi bir engelle karşılaşması sonucu, kişinin etkili ve doğru tepkiyi verememesi durumudur (Çekici, 2009). Örneğin; her sabah evden çıkarken aldığınız anahtarınızı bulamıyorsanız bu problem değildir. Fakat anahtarınızı almak için her zaman koyduğunuz dolaba göz atmıyorsanız bu bir problemdir ve problemi oluşturan da kendinizsiniz. Anahtar dolabına bakmayıp ta ayakkabılığa, çamaşır sepetine bakıyorsanız bu davranışlar doğru ve etkili davranışlar değildir. Doğru ve etkili tepkiyi vermeyip hatalı davranış ve tutumlar sergilediğiniz için durum bir problem haline gelmiştir (Çekici, 2009).

Sosyal problem çözme alanındaki çalışmaların büyük kısmı D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından oluşturulup ve sonrasında D’Zurilla ve Nezu tarafından geliştirilen Sosyal Problem Çözme Modeli’ne dayanır. Bu modele göre problem çözme sürecinin beş basamağı vardır:

- ✓ Probleme yönelim: Kişinin problemlerini fark etmesini sağlayan zihinsel ve güdüsel eğilimi.
- ✓ Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi: Sorunun net ve somut biçimde tanımlanması
- ✓ Seçeneklerin üretilmesi: Sorunu çözme olasılığı olan tüm yöntem ve tekniklerin belirlenmesi
- ✓ Karar verme: Belirlenen çözüm yöntemlerinden kar-zarar çözümlemesi yapılarak en avantajlı olanın kullanılmasına karar verme
- ✓ Çözüm yolunun uygulanması ve denetlenmesi: Problemi çözmek için kullanılan yolun doğurduğu sonuçların gözlenmesi (Ergin, 2009).

Sonrasında kuramsal modelin özgün halini, D’Zurilla ve Nezu geliştirerek iki ana bileşeni olan bir problem çözme modeline dönüştürmüştür. Güncellenen yeni modele göre sosyal problem çözme sürecinin iki ana bileşeni vardır. Bunlar problem yönelimi ve problem çözme becerileridir (Ergin, 2009).

### **2.3.1. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Boyutları**

#### **2.3.1.1. Probleme Yönelim**

Probleme yönelim, kişinin gündelik hayatında karşılaştığı sosyal problemleri ve kendisiyle ilgili problemleri çözme becerisi ile alakalı yaklaşımlarını yansıtan bir süreçtir. Problem çözme sürecinde bu basamak oldukça önemlidir (Akay, 2006).



Problem yönelimi, kişinin düşünce dünyası ile ilgili düşüncelerini yapılandırması işlemini içerir. Gündelik hayatta karşı karşıya kaldığı problemlere ve problem çözme becerisi ile ilgili farkındalık düzeyini ve ona yüklediği anlamı içerir (Maydeu-Olivares ve D’Zurilla, 1995’ten akt. Gelbal ve Duyan, 2008).

Probleme yönelme, kişinin sorunu fark etmesini ve sorunla ilgili duygularını, düşüncelerini ve beklentilerini içermektedir. Kişinin problemi çözme durumu, problemle ilgili inanç, tutum ve duygusal tepkileri ile ilgilidir. Aynı zamanda kişinin geçmiş hayatında hangi problemlerle karşılaştığı ve onları nasıl çözdüğü ile de ilişkilidir. Kişiler problem çözerken sergiledikleri tutumlarına göre probleme olumlu ve olumsuz yönelim gösterenler şeklinde iki grupta incelenmektedir (D’Zurilla vd., 2004; Nezu vd., 2005).

*Olumlu sorun yönelimi*, kişinin problemle karşılaştığı zaman probleme bir fırsat olarak bakması, problemin üstesinden geleceğine inanması, kendine güvenmesi, zaman ve emek vererek problemle başa çıkmaya çalışması eğilimidir (Sağkal, 2015).

Bilgin(2010)’a göre sosyal problem çözmeye karşı olumlu yaklaşım sergileyen kişilerin en dikkat çekici özellikleri şu şekilde sıralanır;

- ✓ Değişim ve gelişim için karşılaştıkları problemleri fırsat olarak görmektedirler,
- ✓ Problemin çözüleceğine dair inançları tamdır,
- ✓ Karşılaştıkları problemi çözmek için gereken ‘öz yeterlik’ duygusunu taşırlar,
- ✓ Problemi etkili bir şekilde çözebilmek için emek ve süreye ihtiyaçları olduğunu bilirler,
- ✓ Problem çözmeyi ertelemek yerine çözüm sürecini bir an evvel başlatmak isterler.

*Olumsuz sorun yönelimi* ise kişinin problemle karşılaştığı zaman problemi önemli bir tehdit olarak algılaması, sorunun üstesinden gelmesi için kendini yeterli görmemesi, kendine güvenmemesi ve sorunlarla karşılaştığında hüsrana uğraması eğilimidir (Sağkal, 2015).

Sosyal problem çözmeye karşı olumsuz yaklaşım sergileyen kişilerin ise en dikkat çekici özellikleri şöyledir (Bilgin, 2010);

- ✓ Problemi psikolojik sağlık ve mutluluk için tehdit olarak algırlar,

- ✓ Problemi çözeceklerine dair bir inançları yoktur,
- ✓ Problemi çözüme noktasında özgüvenleri düşüktür,
- ✓ Problem karşısında çözüm için bir şey yapamayacaklarını düşündükleri için, çok fazla engellenmiş ve mutsuzluk hissine kapılırlar.

### 2.3.1.2. Problem Çözme Stilleri

Sosyal problem çözümlerinin problem çözme tarzları stili, kişinin gündelik yaşamda karşı karşıya kaldığı problemi çözmek için oluşturduğu zihinsel-davranışsal süreçleri kapsar. Üç tane problem çözme stili vardır; akılcı-rasyonel problem çözme, içtepkisel-dikkatsiz problem çözme ve kaçınan tarz problem çözümdür.

*Akılcı veya rasyonel problem çözme yaklaşımı*, problem çözme beceri basamaklarının akılcı bir yoldan düzenli ve etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmesidir.

Bu basamaklar genel hatları ile şöyle sıralanabilir;

- ✓ Problemi tanımlayıp açıklama
- ✓ Seçenekler bulma
- ✓ Seçeneklerden en uygununu seçip karar verme
- ✓ Çözümü uygulamaya koyma ve değerlendirme (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu vd., 2012).

Problemi tanımlayıp ve açıklamada; problemi çözmeye çalışan birey elinden geldiği kadar problemi tanımlama ve hedef koyma noktasında tüm bilgileri toplayarak problemin yapısını anlamaya çalışır. Seçenekler bulma aşamasında, kişi hedeflere odaklanır ve çözüm için birbirinden farklı olabildiğince çok yöntem bulmaya çalışır. Karar verme aşamasında, çözüm yöntemlerini ve olası sonuçlarını yorumlar, değerlendirir ve en etkilisini seçer. Çözümü uygulama ve değerlendirmede aşamasında ise, birey seçip uyguladığı çözüm yönteminin sonucunu izler (D’Zurilla ve Nezu, 1999).

Akılcı problem çözme yaklaşımında birey herhangi bir engelle karşılaştığında çözümün ne olduğunu kısa süre içinde bulup, o engeli ortadan kaldırır (Ay, 2015).

*İçtepkisel-dikkatsiz problem çözme yaklaşımı*, problem çözme adımlarının olası sonuçlarını düşünmeden gelişigüzel davranarak dikkatsiz bir şekilde, hızlıca, dürtüsel ve belli bir düzen olmadan kullanmak anlamına gelir. Başka bir ifadeyle kişi problemle karşılaştığı zaman, doğru olsun yanlış olsun aklına ilk gelen düşünceye göre hareket etmesidir (Sağkal, 2015). Bu yaklaşımında problemi ortadan kaldırmak için etkili yöntem

ve teknikler uygulanmaz. Aynı zamanda bu yaklaşımı kullanan kişilerde zayıf bir zihinsel-davranışsal örüntü vardır (Doğan, 2009).

İçtepkisel-dikkatsiz stilde kişiler aceleci davranır. Çözüm için yalnızca birkaç seçenek üzerine yoğunlaşır. Kendini yormayıp, ilk aklına gelen çözüm yolunu uygulamaya koyar. Sonuçları dikkat etmeden ve üstünkörü olarak değerlendirir (Ay, 2015).

*Kaçınan tarz problem çözme yaklaşımı* ise problem çözerken aktif olmama, zamanında harekete geçmeyip çözümü erteleme, başka bireylere bağımlı olma ve kullanılmayacak stratejiler anlamına gelir. Kişi problemle karşılaştığında problemi tanımaya çalışmazsa, çözüm için herhangi bir girişimde bulunmazsa, öneride bulunmazsa, değerlendirme yapmazsa kaçınan tarz problem çözme yaklaşımını benimsemiş olduğunu gösterir. Başarısızlığı tatmamak için denemekten de geri dururlar (Nezu vd., 2012).

Kaçınan tarzda, kişi problemle karşılaştığı zaman çözüm bulmaktansa sürekli ertelemeyi hatta problemin kendiliğinden hallolmasını ister. Fonksiyonel olmayan bir süreci olan bu yaklaşımda, kişi problemle karşı karşıya gelmek istemez, ondan kaçır ve problemi çözme sorumluluğunu çevresindeki insanlara vermek için uğraşır (Ay, 2015). Kaçınan tarzdaki yaklaşımı benimseyen bireyler, problemle karşılaşınca hem çözüm bulmak ister hem de çözüm için çalışmaktan kaçır (Küpçü, 2008).

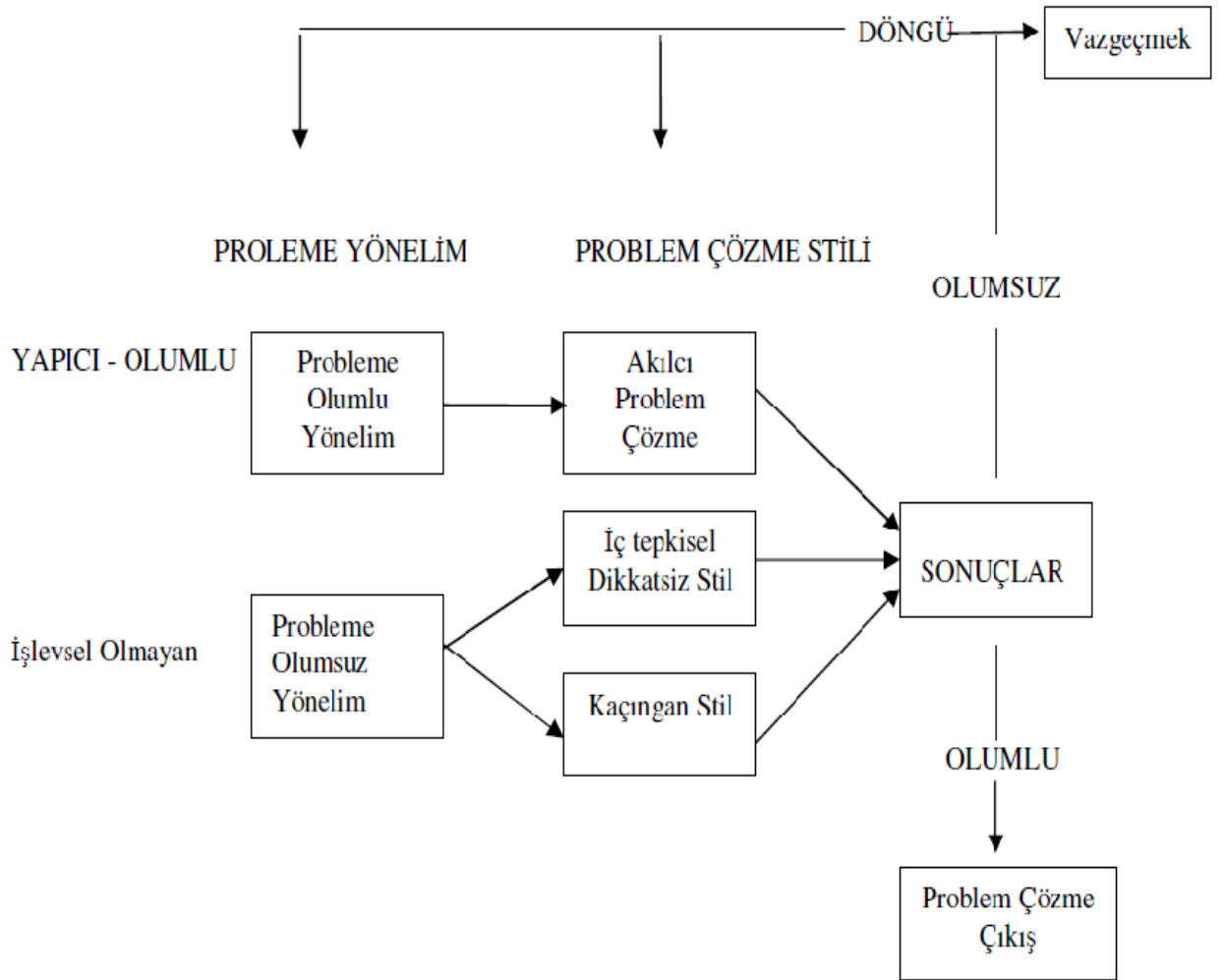
Sosyal problem çözme kuramının problem çözme stilleri değerlendirildiğinde sadece akılcı problem çözme yaklaşımının etkili ve işlevsel olduğu, diğer ikisinin ise etkili ve işlevsel olmadığı belirtilebilir (Sağkol, 2015)

Sosyal problem çözme kuramına göre; probleme olumlu yönelim sergileyen kişilerin akılcı ve rasyonel sosyal problem çözme yaklaşımını tercih ettiği gözlenmiştir. Probleme olumsuz yönelim sergileyen kişilerin de içtepkisel-dikkatsiz ve kaçınan tarz problem çözme yaklaşımlarını benimsediği ve yaşamlarındaki problemleri etkili bir şekilde çözemedikleri söylenebilir (Hamarta, 2009).

Karşıladıkları sorunları çözme konusunda kendilerine güvenen, özyeterlik duyguları yüksek olan bireylerin probleme olumlu yaklaşım gösterdikleri; sosyal ilişkilerinde daha aktif oldukları ve yüksek benlik algısına sahip oldukları gözlenmiştir (Tetik ve Açıköz, 2013).

### 2.3.2. Sosyal Problem Çözme Süreci

D'Zurilla ve arkadaşlarının 1990 yılında geliştirdiği sosyal problem çözme modeline göre problem çözme süreci Şekil 2'de gösterilmiştir. Son güncelleştirmeden sonra şekil üzerinde de görüldüğü gibi sosyal problem çözme modelinde iki alt boyut (probleme yönelim, problem çözme stilleri) ve üç yaklaşım (akılcı problem çözme, içtepkisel-dikkatsiz ve kaçınan) mevcuttur.



Şekil 2. D'zurilla ve Arkadaşlarının Beş Boyutlu Modeline Bağlı Olarak Sosyal Problem Çözme Sürecinin Şematik Gösterimi (2004)

Etkili problem çözme yaklaşımının kullanılmaması sonucu, kişide soruna yönelik olumsuz bir eğilim oluşur ve bu eğilim sonucu içtepkisel-dikkatsiz ve kaçınmacı özellikler ortaya çıkar. Probleme karşı yapıcı ve olumlu bakış açısı geliştiren kişilerde probleme

olumlu yönelme eğilimi oluşur. Bu eğilim sonucunda da kişi akılcı problem çözme stilini sorunlarını çözmek için kullanır ve başarılı olur (Arslan, 2009).

İnsanlar arasında çıkan sorunları çözmek için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Probleme olumlu yönelim, problemi tanımlama, alternatif çözümler üretme, karar verme, uygulama vb. gibi. Birey, bu problem sürecini öğrenip günlük hayatta kullanmaya başladığı zaman, kişinin hayata karşı bakış açısını olumlu yönde etkiler. Bireyin yaşadığı anda kullandığı problem çözme becerisi çocukluk çağından beri öğrendiği davranışlarıdır. Bu beceri öğrenildiğine göre, bundan sonraki süreçte de daha etkili ve kullanılabilir bir problem çözme stratejisi öğrenilebilir (Arslan, 2009).

## **2.4. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar**

### **2.4.1. Türkiye’de Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

En sık rastlanan istismar türü olan duygusal istismar ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmaların bazılarını aşağıda yer verilmiştir;

Gülçür (1996) tarafından yapılan araştırmada Ankara’da ikamet eden 18-67 yaş arası 155 kadın ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak anket uygulanmıştır. Çalışmaya katılan kadınların %89’unun psikolojik şiddet türlerinden birine yaşamlarında en az bir defa maruz kaldıkları saptanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, fiziksel ya da psikolojik kötü muamele yaşama ile kaygının artması arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Savi (1999) tarafından yapılan çalışmada, ergenlik dönemindeki bireylerin algıladıkları duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı seviyesi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubu Denizli ilindeki farklı liselerin birinci ve ikinci sınıflarında okuyan 15-16 yaş grubundaki ergenlerden 86’sı kız 86’sı erkek olmak üzere toplam 166 bireyden oluşmaktadır. Verilerin analizi için korelasyon tekniğini kullandıkları çalışmanın sonuçlarında, ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal istismar seviyeleri arttıkça benlik algılarının düştüğü gözlenmiştir. Ergenlik dönemindeki bireylerin algıladıkları duygusal istismar seviyeleri arttıkça genel kaygı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Karaca (2001) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile bazı kişilik özellikleri arasında ilişki araştırılmıştır. Çalışma grubu Kocaeli ilinin Gebze ilçesindeki üç farklı lisede öğrenimine devam eden 126 öğrenciden

oluşmaktadır. Araştırmada tek boyutlu varyans analizi, t testi, Pearson çarpım momentler korelasyonu istatistik yöntem ve tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ergenlerin, algıladıkları duygusal istismar düzeyine göre empati kurma, şefkat gösterme, ilgi görmeyi isteme, özerklik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyet, yaş, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, ailenin ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre ergenlerin algıladıkları duygusal istismar arasında da herhangi bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Güler ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan çalışmada, çocuklarına fiziksel ve duygusal istismar uygulayan annelerin davranışlarını ve bu davranışa sebep olan etmenler araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas'taki bir sağlık ocağı bölgesinde Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinin ziyaret ettikleri 143 aile oluşturmaktadır. Anneler ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre annelerin %87,4'ü fiziksel istismar, %93'ü ise duygusal istismar davranışı sergiledikleri bulgulanmıştır. Hayat arkadaşından şiddet gören ve daha çok sayıda çocuğa sahip anneler, diğer annelerle karşılaştırıldığında çocuklarına daha fazla istismar uyguladıkları görülmüştür.

Siyez (2003) tarafından çalışmada, algılanan duygusal istismar düzeyi ile benlik algısı, depresyon ve kaygı seviyelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir il merkezindeki üç okulda öğrenimine devam edip yaşları 15-17 arası olan toplam 358 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde spearman sıra farkları, korelasyon, t testi, tek yönlü varyans analizi ve aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ergenlik dönemindeki bireylerde algılanan duygusal istismar seviyesi yüksek olanların psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Eryiğit (2004) tarafından çalışmada, ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar ve fiziksel cezanın, ergenlerin psikolojik uyumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki dört farklı lisede dokuzuncu sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Ulaşılan veriler yapısal denklem modelleme yöntemi ve AMOS istatistik programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar ile psikolojik uyum sağlamaları arasında yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır. Fiziksel cezanın sertliği, şiddeti ve haksızlığın; psikolojik uyum algısını doğrudan etkilemediği bulunmuştur.

Güler ve arkadaşları (2005) tarafından çalışmada, kadının aile içinde yaşanan şiddete bakışını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas İli Alibaba Mahallesi'nde oturan, 15-49 yaş grubunda olan 162 evli kadın oluşturmuştur. Evrenin tümüne ulaşılarak örnekleme alınmıştır. Yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise yüzdelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kadınların %59.7'sinin fiziksel şiddete, %47,4'sinin sözel şiddete, %21.4'ünün duygusal şiddete maruz kaldıkları bulunmuştur. Çalışmaya katılan kadınların verdiği yanıtlara göre şiddetin sebepleri; Ekonomik problemler (%55.5), anlaşamama (%50.3), alkol bağımlılığı (%12.3), öfke (%10.9), kıskançlık (%7.1), sevgisizlik (%5.8), kumar bağımlılığı (%5.2) olarak bulunmuştur.

Tosuntaş Karakuş (2006) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki ikinci kademe öğrencilerinden 204'ü erkek 221'i kız olmak üzere toplam 425 birey oluşturmuştur. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, non-parametrik mann whitney u testi, tek yönlü varyans analizi, tamhane testi, pearson çarpım moment korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ebeveynlerden algılanan duygusal istismar ile olumsuz sosyal davranış arasında pozitif yönlü bir ilişki, öğretmenden algılanan duygusal istismar ile olumlu sosyal davranış arasında negatif ilişki bulunurken, olumsuz sosyal davranış arasında ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin baba ve öğretmende algıladıkları duygusal istismarın olumlu sosyal davranışı yordadığı ancak anneden algılanan istismarın azalmasının olumlu sosyal davranışı yordamadığı elde edilmiştir.

Akgiray (2007) tarafından yapılan çalışmada, istismarı önleme noktasındaki bilgilendirmenin çocuk ve ailesi üstündeki etkisini test etmek, çocukların ve ebeveynlerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini görebilmek ve bildiklerini ne kadar paylaştıklarını görmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaş aralığı 8-10 arasında değişen 42 çocuk ve 40 aile oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre istismar konusundaki çalışmaların çocuklarda da ebeveynlerde de farkındalığı arttırdığı ve istismarın önüne geçebilecek ya da azaltabilecek bir yöntem olduğu görülmüştür.

Öztürk (2007) tarafından yapılan çalışmada, duygusal istismarın çeşitli yönleriyle incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 18 yaşını henüz tamamlamamış,

gelişim ve eğitim seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Tarama yöntemini kullandığı çalışmanın sonuçlarına göre, çocuklarda duygusal istismara maruz kaldıklarında oldukça farklı değişimlere rastlanabildiği, çocukların kişilik gelişim süreçlerinde olumsuz etkilere neden olduğu, duygusal istismarın önlenmesi noktasında yeterli mevzuatın olmadığı elde edilmiştir.

Yalçın (2007) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde algılanan duygusal istismar ile ergenlerin uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinin Bakırköy ilçesindeki iki farklı okulda öğrenimine devam eden, yaşları 15-17 aralığında olan 198 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS11 programından faydalanılmış ve non-parametrik, kruskal-wallis, t testi, pearson korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin annelerinden de babalarından da algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça, kişisel, sosyal ve genel uyumlarının düştüğü bulunmuştur. Ayrıca üvey babası olan ergenlerin babalarından duygusal istismar algılamadığı ama öz annelerinden duygusal istismar algıladığı görülmüştür. Anneleri üvey olan ergenlerin de annelerinden duygusal istismar algılamadığı, öz babalarından duygusal istismar algıladığı görülmüştür.

Azizoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinde duygusal istismarın başarıya olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Beykoz ilçesindeki ortaöğrenimine devam eden, 9. 10. ve 11. Sınıfa giden 408 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Tarama yöntemi kullanılan çalışmada bağımsız grup t testi, tek yönlü varyans analizi, tamamlayıcı post hoc tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; cinsiyete, ebeveyn eğitim durumuna göre, sosyoekonomik düzeye göre duygusal istismarın farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Duygusal istismar yaşayan öğrencilerde akademik başarının daha düşük olduğu bulgulanmıştır.

Can Özcan (2010) tarafından yapılan çalışmada, çocukların ihmal ve istismar ile karşılaşma durumları ve bunu etkileyen faktörlerle ihmal ve istismarın çocuklar üstündeki fiziksel ve ruhsal etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Eylül 2008-Ağustos 2010 tarihleri aralığında, Erzincan ilindeki 3 farklı ilköğretim okulundaki 6. 7. ve 8. sınıfa devam eden 434 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde yüzdelik dağılımlar, ortalamalar, ki kare, t testi, cronbach alfa katsayı hesaplanması teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, anne babadan



algılanan istismar türlerine bakıldığında duygusal istismar %67,8, fiziksel istismar %42,1, ekonomik istismar %39,1, ihmal %97,0 olduğu görülmüştür. Babanın eğitim durumunun, ailenin gelir düzeyinin ve aile yapısının ihmal düzeyini etkilediği görülmüştür. Babanın eğitim durumunun, ailenin gelir seviyesinin ve aile yapısının; ihmali etkilediği görülmüştür. Ayrıca ihmal ve istismara maruz kalan çocuklarda daha çok psikolojik belirtilerin olduğu saptanmıştır.

Öztep (2010) tarafından yapılan çalışmada, orta öğretimine devam eden ergenlik dönemindeki bireylerden duygusal istismara uğramış olanlarla ile duygusal istismara uğramamış olanların kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, Bartın ilindeki 7 farklı okuldan seçilen, 15-18 yaş grubundaki ergenlerden oluşmaktadır. Tarama modelinde olan araştırmada veriler çözümlenirken SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, duygusal istismara maruz kalan ergenlerin dış denetim odağına daha yakın ve daha kaygılı, duygusal istismara maruz kalmamış ergenlerinse iç denetim odağına daha yakın ve daha düşük seviyede kaygılı davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Algılanan istismarın, cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak ergenler tarafından algılanan istismar, ebeveynlerin eğitim durumu, aile tutumları ve ailenin gelir düzeyine göre değişiklik arz etmektedir.

Ulu (2011) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sürekli öfke seviyesi ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ilindeki ikisi özel ikisi devlet okulu olmak üzere 4 farklı okuldaki 10.sınıfa devam eden 169 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde covaryans testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, anne ve babadan algılanan duygusal istismar düzeyi yüksek olan ergenlerin öfke ifade biçimleri, bu algısı düşük olanlara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Türk (2013) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, okula yabancılaşma ve disiplin cezaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki 5 farklı liseye devam eden, 9. 10. ve 11. Sınıfa devam eden 500 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı, non-parametrik mann witney-u testi ve non-parametrik kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ana

baba duygusal istismarı ile öğrenci okula yabancılaşması arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmen duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında da olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin, disiplin cezası alan öğrencilerin ana baba duygusal istismarı da öğretmen duygusal istismarı düzeyleri de daha yüksektir.

Erdem Özyurt (2016) tarafından yapılan çalışmada, ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel türün tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemi İzmir ilinin Konak ilçesindeki liselerde 11. ve 12. sınıf düzeylerinde eğitimlerine devam eden yaşları 16-18 aralığında olan öğrencilerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS22 paket programı kullanılmış; bağımsız örneklem t-testi, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ergenlerin ebeveynlerden algılanan duygusal istismarın cinsiyete dayalı olarak anlamlı seviyede farklılaşmadığı; anne babaya ve arkadaşlara bağlanmanın cinsiyete dayalı olarak anlamlı seviyede farklılaştığı; bağlanma boyutları ile algılanan duygusal istismar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca anneye bağlanmanın, arkadaşla bağlanmayı yordadığı bulunmuştur.

Karanis (2016) tarafından yapılan çalışmada, üniversiteye devam eden öğrencilerin algılanan duygusal istismar seviyeleri ile atılganlık seviyeleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi İstanbul Aydın Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerden oluşan, 171'i kız ve 157'si erkek olmak üzere toplam 328 öğrenciden oluşmaktadır. Tarama modelinde yapılan araştırmada, anket yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS'ten faydalanılmış; T-testi, Anovave korelasyon analizi de uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre kızların duygusal istismar algılama seviyelerinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat cinsiyet ile atılganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Duygusal istismarı en yüksek algılayan yaş grubu 18-25 yaş arasındaki gruptur. Sosyoekonomik durumu yüksek olan öğrencilerin daha fazla duygusal istismar algıladıkları görülmüştür. Kardeş sayısı değişkeni ile algılanan duygusal istismar ve atılganlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan korelasyon analizine göre; algılanan duygusal istismar arttıkça atılganlık seviyesinin düştüğü bulunmuştur.

#### 2.4.2. Türkiye’de Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Albayrak Sargın (2008) tarafından çalışmada, ergenlik dönemindeki bireylerde gözlemlenen öfkeyi ifade etme tarzları ve sosyal sorun çözme becerileri ile saldırganlık davranışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 227’si kız, 430’u erkek olmak üzere toplam 654 öğrenciden oluşmaktadır. Nicel araştırma desenine göre düzenlenen çalışmanın verileri SPSS programında incelenmiş; bağımsız t testi ve çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal problem çözme becerileri geliştikçe saldırganlık seviyesinin düştüğü görülmüştür. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırganlık seviyelerinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca saldırganlık seviyesi arttıkça sürekli öfke düzeyinin de arttığı bulunmuştur.

Bilgenoğlu (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, sosyal problem çözme becerilerinin iş, aile, özel hayat çatışma ve psikolojik iyi olma durumu arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, en az bir çocuğa sahip olan 448 beyaz yakalı Türk çalışan oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre akılcı problem çözme stiline tükenmişlik üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. İş, aile, özel hayat çatışması yüksek olan akılcı problem çözme stili kullanan bireylerin, iş, aile, özel hayat çatışması yüksek olan düşük akılcı problem çözme kullananlara göre tükenmişlik seviyelerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Beklenen sonucun aksine iş, aile, özel hayat çatışması yüksek düzeyde olan içtepesel yaklaşım kullananların, düşük iç tepisel dikkatsiz yaklaşım kullanan bireylere göre daha az kaygılı oldukları elde edilmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Arslan (2009) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara’da merkez ilçelere bağlı liselerde öğrenim gören lise birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören 292’si kız, 229’u erkek olmak üzere toplam 521 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpım korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin algıladıkları aile destekleri ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönlü; algılanan aile desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepesel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Lise öğrencilerin algıladıkları arkadaş desteği ile probleme olumlu yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif

yönde, algıladıkları arkadaş desteği ile kaçınan ve içtepsel dikkatsiz yaklaşım arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Lise öğrencilerinin algıladıkları öğretmen desteği ile probleme pozitif yönelim, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puanları arasında pozitif yönde, algıladıkları öğretmen desteği ve probleme olumsuz yönelim, kaçınan ve içtepsel dikkatsiz yaklaşım negatif yönlü bir ilişki olduğu elde edilmiştir.

Güneş (2011) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin; sosyal yetkinlik, sınıf, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri ile arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesinin yedi farklı fakültesinde öğrenim gören 493'ü kız 356'sı erkek toplam 849 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kız öğrencilerde probleme olumsuz yönelme puanlarının, erkeklere göre, erkek öğrencilerin ise içtepsel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım puanlarının kız öğrencilerin aldığı puanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin sosyal yetkinlik ölçeğinden aldığı puanlar ile probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunurken, probleme olumsuz yönelme, içtepsel dikkatsiz ve kaçınması yaklaşım puanları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte sosyal yetkinlik ölçeğinden alınan puanların içtepsel dikkatsiz yaklaşım ve alt ölçek puanları haricinde diğer problem çözme envanter alt ölçek puanlarını yordadığı görülmüştür.

Eşigül (2013) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal problem çözme becerilerinin etkisi araştırılmıştır. Betimsel türdeki araştırmanın örneklemini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 350'si kadın 164'ü erkek olmak üzere 514 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde SOBEL test analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü anlamlı, öğrencilerin algıladıkları stres düzeyi ile psikolojik iyi olma düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin algıladıkları stres ve psikolojik iyi olma düzeyleri arasındaki ilişki sosyal problem çözmenin kısmi aracı değişken olduğu görülmüştür. Bulgular, sosyal problem çözmenin, algılanan stres düzeyi ile psikolojik iyi olma düzeyi arasındaki ilişkide aracılık modelini destekler nitelikte olduğunu ortaya konmuştur.

Sağkal (2015) tarafından yapılan çalışmada, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin şiddet eğilimleri, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki rolü araştırılmıştır. Araştırmaya deney, kontrol ve plasebo gruplarında 24'er kız ve erkek olmak üzere 48 öğrenci katılmıştır. Araştırmadaki nicel verilerin analizi için tek yönlü çok değişkenli kovaryans analizi ve tek yönlü tek değişkenli kovaryans analizi teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre barış eğitimi programının dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin şiddet eğilimlerini azalttığını; sosyal problem çözme becerilerini ise arttırdığını kanıtlamıştır. Ayrıca deney okulundaki öğrencilerin sınıf iklimi puan ortalamalarının, kontrol ve plasebo okullarına göre, anlamlı düzeyde arttığı gözlenmiştir. Çalışmanın sonucuna göre barış eğitimi programının lise düzeyinde öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında, sosyal problem çözme becerilerinin artmasında ve sınıf ikliminin gelişmesinde olumlu yönde katkısı olduğu görülmüştür.

Özkan (2015) tarafından yapılan çalışmada, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırklareli il merkezindeki okul öncesine devam eden 109 çocuktan oluşmuştur. Verilerin analizinde ilişkisiz t testi, mann whitney U testi ve kruskal wallis H- testi kullanılmıştır. Ayrıca pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, annenin destekleyici ve destekleyici olmayan şekilde verdikleri duygu tepkileri ile çocukların sosyal problem çözme ve benlik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulguya göre ise sosyal problem çözme becerileri ile çocukların benlik puanları arasında anlamlı farklılaşma elde edilmiştir.

Ay (2015) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretimine devam eden öğrencilerin anne-baba tutumlarının, öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon seviyelerine etkisi araştırılmıştır. Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 100 öğrencinin katıldığı araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan bilgilere bakıldığında, erkeklerin kızlara oranla anne babalarından algıladıkları demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu, kızların erkeklere oranla depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. İlk çocuk olan bireylerin diğer bireylere oranla anne babalarından algıladıkları demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu, babaları yüksek lisans ve üstü mezun olan kişilerin diğer kişilere

göre anne babalarından algıladıkları demokratik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak anne babadan algıladıkları demokratik tutum arttıkça depresyonun azaldığı, depresyon arttıkça problem çözme becerilerinin azaldığı saptanmıştır.

Eren (2016) tarafından yapılan çalışmada, yetişkinlikteki bağlanma stillerinin kişilerin öfkeyi ifade etme tarzları, kendilik algısı ve sosyal problem çözme becerilerini ne derece etkilediği araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, erkeklerin kadınlara oranla güvenli bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve erkeklerin kadınlara oranla sürekli öfke düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadınların ise erkeklere oranla öfke kontrolü düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kişilerin yaşı büyüdükçe öfke kontrolü düzeyleri de artmıştır. Lise mezunu ve altı olan kişilerin diğer kişilere nazaran sürekli öfke düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Geliri 3001 TL ve üzeri olan kişilerin diğer kişilere göre güvenli bağlanma düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Güvenli bağlanmaya sahip olan kişilerin diğer kişilere nazaran problem çözme beceri düzeylerinin ve güvenli bağlanmaya sahip olan kişilerin diğer kişilere göre kendilik algısı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kişilerin kendilik algıları düzeyi arttıkça problem çözme becerileri de artmıştır.

## **2.5. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

### **2.5.1. Yurt Dışında Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Mullen, Martin, Anderson, Romans ve Herbison (1996) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk çağı duygusal istismar yaşantısı ile yetişkin hayatında yeme bozukluğu, depresyon ve özkıyım eğilimi gibi psikopatolojik problemler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygusal istismara maruz kalan kişilerin daha fazla özgüven düşüklüğü ve cinsel sorunlar yaşadığı, eşlerini ilgisiz ve aşırı müdahaleci olarak gördükleri, erken gebelik riskinin arttığı tespit edilmiştir. Duygusal istismar öyküsü bulunan bireylerde evlilik problemlerine ve boşanmaya daha sık rastlandığı görülmüştür.

McGee ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan çalışmada, ergenlik dönemindeki bireylerin davranış sorunları ve geçmişte yaşamış oldukları istismar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sosyal Hizmetler Kurumunda yaşayan 11-17 yaş grubundaki 160 ergen oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularında göre, geçmişte maruz kalınan istismarın yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, zeka ve stresli hayat

durumlarına bakıldığında davranış sorunlarını öngördüğü bulunmuştur. Aynı zamanda istismar türleri içinde en tehlikelisinin duygusal istismar olduğu saptanmıştır.

Egeland (1997) tarafından yapılan çalışmada, hayatın ilk yıllarında yaşanan duygusal istismarın etkilerinin ergenlik döneminde de sürdüğü; bu bireylerde daha çok sosyal sorun, suçluluk duygusu, agresyon, özkıyım eğilimi, madde kullanımı ve akademik başarısızlık yaşanmıştır. Duygusal bozuklukları yordamada duygusal istismar geçmişinin önemli bir değişken olduğu bulunmuştur.

Maciejewski ve Mazure (2006) tarafından yapılan çalışmada, çocukluğunda duygusal istismar yaşantısı olan bireylerin yetişkinlikte major depresyon başlangıcı arasındaki bağlantı araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 25 örneklem ve 25 kontrol grubu hastadan oluşmuştur. Araştırmanın sonucuna göre çocukluğunda duygusal istismar yaşantısı olan bireylerin, yetişkin olduklarında major depresyon tanısı alma ihtimallerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Allen (2008) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk döneminde yaşanan duygusal istismar türlerinin uzun vadede ruh sağlığına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocukluk çağında yaşanan duygusal istismar türlerinin genç yetişkinlikte farklı tipte duygusal bozukluklara sebep olduğu, duygusal istismar türleri ile bazı psikolojik bozukluklar arasında çok yönlü ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Duygusal istismar çeşitleri ile depresyon, anksiyete, somatik yakınmalar ve borderline kişilik bozukluğu arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Çocukluk döneminde yaşanan reddedilme, tehdit edilme, korkutulma gibi duygusal istismar türlerinin, ilerleyen yıllarda somatik yakınmaların ve anksiyetenin önemli bir yordayıcısı olduğu; depresyon ve borderline kişilik bozukluğu ile erken çocukluk döneminde ilgi-sevgi görme gereksiniminin görmezden gelinmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğu; bakım veren bireyin çocuğu aşığılama davranış sıklığının yalnızca borderline kişilik bozukluğunu yordadığı bulgulanmıştır.

### **2.5.2. Yurt Dışında Sosyal Problem Çözme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar**

Brems ve Johnson (1988) tarafından yapılan çalışmada, problem çözme değerlendirmeleri ve baş etme stillerinin seçimi ile cinsiyet ve cinsiyet rollerinin eğilimi arasındaki bağ araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, cinsiyeti erkek olanların problem çözmeye sağlıklı kendilik değerlendirmesine aracılık ettiği görülmüştür.

D’Zurilla ve Sheedy (1991) tarafından yapılan çalışmada, kolejde okuyan öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ile stres seviyeleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, sorun çözme becerisi ile olumsuz hayat olaylarının sonucunda oluşan stres arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani etkili ve işlevsel problem çözme becerilerinin stresi azalttığı görülmüştür.

Graham ve Davey (1994) tarafından yapılan çalışmada; kaygı, sosyal problem çözme becerileri ve sosyal problem çözme güveni incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında problem çözme sürecinde, kaygı düzeyinin zayıf problem çözme güveniyle de zayıf algı kontrolüyle de yakından ilgili olduğu görülmüştür. Öte yandan kaygının derecesi ile problem çözme yeteneği arasında ise ilişki bulunamamıştır.

Chang (1998) tarafından yapılan çalışmada, sosyal problem çözme ile mükemmeliyetçilik, kültürel etkiler ve özkıyım riski arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, sosyal problem çözme ile özkıyım davranışı arasında negatif bir ilişki saptanmıştır. Yani bireylerin sosyal problem çözme beceri düzeyleri arttıkça, özkıyım davranışları azalmaktadır.

D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant (1998) tarafından yapılan çalışmada, yaş ile cinsiyet değişkenlerinin sosyal problem çözme yeteneği üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, sosyal problem çözme becerilerinin 17-20 yaş grubundaki bireylerden, 40-55 yaş grubundaki bireylere doğru gittikçe arttığı ve yaşlılık döneminde ise azaldığı saptanmıştır. 40-55 yaş grubundaki bireylerin, hem 17-20 yaş grubundaki bireylere hem de 60-80 yaş grubundaki bireylere göre karşılaştıkları sorunlara daha olumlu yaklaştıkları bulunmuştur. 17-20 yaş aralığındaki gençlerin dürtüsellik davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur.

Rodriguez Fornells ve Maydeu Olivares (2000) tarafından yapılan çalışmada, sosyal problem çözme düzeyleri ile akademik yeterlilik seviyesi arasındaki ilişki incelenmiştir. 20 yaş civarında 263 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmanın sonucuna göre sosyal problem çözmenin kaçınan alt boyutu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Chang’ın (2002) tarafından yapılan çalışmada; sosyal problem çözme yeteneği, hayat stresinin özkıyım düşüncesi üzerindeki etkisinde medyatör ve moderatör olarak ne şekilde rol oynadığı incelenmiştir. Ortaöğretimine devam eden 306 öğrencinin katıldığı çalışmanın bulgularına göre, hayat stresi ve sosyal problem çözme yeteneğinin, özkıyım



fikrini, önceden özkıyım girişimi olanlara nazaran daha iyi yordamadığı bulunmuştur. Sosyal problem çözme becerisinin, yaşam stresinin intihar düşüncesi üzerindeki etkisinde medyatör olarak etkilediği görülmüştür.

Chang, D’Zurilla ve Sana’nın (2009) tarafından yapılan çalışmada; yetişkin kişilerde, stres ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin medyatör rolü incelenmiştir. Yaşları 30 ile 64 arasında değişen 214 orta yaşlı bireyin katıldığı çalışmanın sonucuna göre, stres, sosyal sorun çözme ve psikolojik iyi olma arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sosyal problem çözmenin medyatör rolünü araştırmak amacıyla yapılan analize göre, sosyal problem çözmenin stres ve psikolojik iyi olma üzerinde kısmi medyatör rol aldığı saptanmıştır.

Bell ve D’Zurilla (2009) tarafından yapılan çalışmada, sosyal problem çözme becerisinin, gündelik hayattaki stresli olaylar ve uyum arasındaki ilişkide medyatör ya da moderatör rolü incelemiştir. 259 üniversite öğrencisi örneklem grubuna katılmıştır. Araştırma verilerine göre cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olması sebebiyle cinsiyetlere göre farklı analizler yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, kadınlarda olumsuz sorun yönelimi, dürtüsel tarz ve kaçınan tarz uyumun içselleştirilen ve dışsallaştırılan belirtilerinde medyatör rol aldığı görülmüştür. Erkeklerdeki durum ise, olumsuz sorun yönelimi, dışsallaştırılan uyum belirtileri için moderatör rol oynadığı; içselleştirilen uyum belirtileri için medyatör rol oynamadığı bulunmuştur. Yani tamamen olmasa da sosyal problem çözme becerileri, gündelik hayattaki stresli olaylar ve uyum üzerinde medyatör ve moderatör rol oynadığı bulgulanmıştır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edileceği, kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma olarak belirlenen bu çalışma genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte var olan ya da halen devam eden bir durumu var olduğu biçimde betimler. Ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisini araştıran bu çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişki derecesini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirler (Karasar, 2009).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Yozgat İl Merkezi sınırları içinde olan ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada farklı ortaöğretim türlerini temsil eden liseler tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin içindeki farklı alt tabakalar incelenerek evren üstünde çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirlenen liselerdeki (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) 9. sınıfların oryantasyon sürecinde olmaları, 12. Sınıfların ise üniversite sınavlarına yönelik çalışmalar içinde bulunması sebebiyle daha çok 10. ve 11. Sınıf öğrencilerinden oluşan 416 katılımcı çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Ölçeği formlarından eksik ya da hatalı cevapladığı fark edilen 46 öğrencinin ölçek formları değerlendirmeye alınmamış ve öğrenci sayısı 416'ya düşmüştür. Yapılan analizler, 416 öğrencinin verileri kullanılarak yapılmıştır. Katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Şekil 3. Bazı Demografik Bilgiler

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	198	47,6
	Kız	218	52,4
Yaş	14-15 yaş	125	30,0
	16 yaş	185	44,5
	17 yaş ve üzeri	106	25,5
	Toplam	416	100,0
Sınıf	9. Sınıf	32	7,7
	10. Sınıf	239	57,5
	11. Sınıf	136	32,7
	12. Sınıf	9	2,2
Okul Türü	Fen Lisesi	117	28,1
	Güzel Sanatlar Lisesi	22	5,3
	Meslek Lisesi	93	22,4
	Anadolu Lisesi	100	24,0
	İmam Hatip Lisesi	84	20,2
	Toplam	416	100,0

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma için kullanılan ölçekleri okullarda uygulamak için gerekli izinler alınmıştır. Öncelikle katılımcı grup araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Gönüllü olan öğrencilerin sınıfta ölçekleri doldurması sağlanmıştır. Yanıtlarının gizli kalacağı belirtilerek samimi yanıtlar vermelerinin önemli olduğu söylenmiştir. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

### 3.4. Verileri Toplama Araçları

Ergenlik dönemindeki bireylerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın sosyal problem çözme becerileri ile ilişkisini inceleyen bu çalışmada,

ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirlemek için “Ergenler İçin Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar Ölçeği”; sosyal problem çözme beceri düzeylerini belirlemek için “Sosyal Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca demografik bilgilere ulaşmak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

#### **3.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan kişiler hakkında bazı betimleyici bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Form yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, okul, kaçınıcı çocuk oldukları, anne-babanın öğrenim düzeyi, anne babalarının hayatta olup olmaması, anne babanın beraber ya da ayrı olması gibi demografik özellikleri kapsamaktadır.

#### **3.4.2. Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği**

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerden ilki Algılanan Duygusal İstismar Ölçeğidir. Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği ergenlerin anne-babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirlemek için geliştirilmiştir. Farklı araştırmacılar (Alantar, 1989; Vardar, 1994; Çeşmeci, 1995; Kılınc, 1999) tarafından gözden geçirilen ölçme aracına ilişkin kısa form çalışması Erkman ve Görkem (2012) tarafından yapılmıştır. Kısa form çalışması yapılmasına rağmen ölçme aracındaki madde sayısının hala çok olması nedeniyle Arslan ve Kabasakal (2014) tarafından ikinci kez form çalışması yapılmıştır. Katılımcılardan daha rahat veri toplamak amacıyla ölçeğin daha yalın haldeki bu kısa formu kullanılmıştır.

Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği anne ve baba formu olmak üzere 32’şer maddeden oluşan 4’lü derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte katılımcılardan maddelere ‘Hemen hemen hiçbir zaman, Nadiren, Sık sık, Hemen hemen her zaman’ seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır: şiddetli red, gizli red, gerçekçi olmayan beklentiler, aşağılama, kabul/saygı. Bu alt boyutlara ilişkin betimsel verilere bulgular bölümünde yer verilmiş olmakla birlikte, ölçeği geliştiren araştırmacının (Arslan ve Kabasakal, 2014) önerisi doğrultusunda analizlerde anne ve babaya ilişkin algılanan duygusal istismar toplam puanları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerden daha kolay bir şekilde veri toplamak için bu iki ölçeğin Arslan ve Kabasakal (2014) tarafından geliştirilen kısa formu kullanılmıştır.

Ölçme aracının güvenirlik katsayılarına ilişkin elde edilen Cronbach Alpha değerleri anne formu için .88 ve baba formu için .92 olarak bulunmuştur (Arslan ve Kabasakal). Özyurt (2016) tarafından ise anne formu için .811 ve baba formu için .812 olarak bulunmuştur. Baba formu için boyutlara ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayıları şiddetli red için .80; gizli red için .77; gerçekçi olmayan beklentiler için .73; aşağılama için .89 ve kabul/saygı boyutunda ise .85 olarak bulunmuştur. Anne formu için boyutlara ilişkin elde edilen iç tutarlılık katsayıları şiddetli red için .83; gizli red için .78; gerçekçi olmayan beklentiler için .73; aşağılama için .91 ve kabul/saygı boyutunda ise .86 olduğu görülmüştür (Arslan ve Kabasakal, 2014).

### 3.4.3. Sosyal Problem Çözme Envanteri

Yapılan araştırmada veri toplamak için kullanılan bir diğer ölçek olan Sosyal Problem Çözme Envanteri D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından hazırlanmış, D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilmiş, Maydeu-Olivares ve D’Zurilla (1996) tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve Dora (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Sosyal Problem Çözme Envanteri’nin (SPÇE)’nin orijinal formu 52 madde, 5 alt ölçekten (probleme olumlu yönelme, probleme olumsuz yönelme, akılcı problem çözme, içtepsel dikkatsiz yaklaşım ve kaçınımacı yaklaşım) oluşmaktadır. 5’li likert tipi bir ölçek olup, katılımcılardan ‘Bana hiç uygun değil, Bana çok az uygun, Bana kısmen uygun, Bana çok uygun, Bana tamamen uygun’ maddelerinden kendilerine uygun olanı tercih etmeleri beklenmektedir. Sosyal problem çözme envanterinden alınan yüksek puan daha yapıcı, daha etkili problem çözmeyi, buna karşın alınan düşük puanlar ise sosyal problem çözme becerisinin, etkisiz olduğunu ifade etmektedir. Ölçek 13 yaş ve üzerindeki kişilere uygulanabilir (Güneş, 2011).

D’Zurilla ve Nezu (1990) tarafından insanların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen “Sosyal Problem Çözme Envanteri”(SPÇE) sosyal problem çözme modelinin iki ana unsurunu (problem yönelimi ve problem çözme dizgesi) değerlendirmek için düzenlenen kendi kendini bildirim şeklinde bir ölçme aracıdır (Gelbal ve Duyan, 2008).

“Sosyal Problem Çözme Envanteri-R” (SPÇE-R)’nin geçerliği farklı tekniklerle değerlendirilmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996). İlk olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak envanterin yapısal geçerliği incelenmiştir. Sonrasında sosyal problem çözme envanterinin alt ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları

hesaplanmıştır. Probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme alt ölçeği arasında, probleme olumsuz yönelme alt ölçeği ile içtepesel dikkatsiz yaklaşım ve kaçınmacı yaklaşım alt ölçeği arasında yüksek korelasyon olduğu görülmüştür. Üçüncü olarak benzer ölçüt geçerliği sağlamak gayesiyle Heppner ve Petersen'nin problem çözme envanteri kullanılmış, iki ölçek arasında orta ve ortanın üzerinde (0,33 ile 0,75 arası) korelasyon katsayıları saptanmıştır. “Sosyal Problem Çözme Envanteri”(SPÇE)’nin yordayıcı geçerliğini değerlendirmek için envanterin ölçekleri ile psikolojik sağlık ve sosyal yeterliliği ölçen envanterler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış; probleme olumlu yönelme ve akılcı problem çözme alt ölçekleri ile benlik saygısı, yaşam doyumu, farklı bakış, sosyal uyum, kişilerarası yeterlik, sosyal beceriler arasında pozitif yönlü; probleme olumsuz yönelme, içtepesel dikkatsiz ve kaçınmacı yaklaşım alt ölçekleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin ayırt edici geçerliğinde ise sosyal problem çözme süreci ile ilişkisi olmayan ya da çok az ilişkisi olduğuna inanılan yapılarla olan ilişkisi incelenmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996). “Sosyal Problem Çözme Envanteri” (SPÇE)’nin güvenilirlik katsayıları, birbirinden bağımsız iki grup üniversite öğrencisi, orta yaşlı yetişkinler, yaşlı yetişkinler olmak üzere dört örneklem grubunda gerçekleştirilmiştir. Alt ölçeklerin her biri için yüksek iç tutarlık katsayıları (,79 ile ,95 arasında) bulunmuştur. Üç hafta ara ile yapılan test tekrar test güvenilirlik katsayıları üniversite öğrenci grubu için ,68 ile ,91 arasında bulunmuştur (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 1996).

Ölçek Dora (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında iki öğretim üyesi ve İngilizce Mütercim Tercümanlık bölümünden bir öğretim üyesi tarafından yapılarak, anlam açısından orijinal formdan farkı olmadığı görülmüştür. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümündeki 10 öğrenciye uygulanmış ve envanterden alınan puanlar arasında korelasyon katsayısı ,82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmaları 689 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları için öncelikle ölçeğin orijinal ve Türkçe formunun faktör yapılarını karşılaştırmak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, analiz sonucunda iki formun faktör yapılarının benzer olduğu görülmüştür. Sonrasında Sosyal Problem Çözme Envanteri-R'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyonları hesaplanmış ve katsayılar ,49 (probleme olumlu yönelme ile akılcı problem çözme) ile ,15 (probleme olumlu yönelme ile içtepesel dikkatsiz yaklaşım) arasında bulunmuştur. Ölçeğin benzer ölçek geçerliği Problem Çözme Envanteri'nin

ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları ise -,44 ile ,59 arasında bulunmuştur (Dora, 2003).

Ölçeğin lise öğrencilerine göre uyarlama çalışmaları, ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarına (Dora, 2003) dayalı olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach alpha katsayısı ,81; probleme olumlu yönelme alt ölçeği için Cronbach alpha katsayısı ,61; probleme olumsuz yönelme alt ölçeği için ,83; akılcı problem çözme alt ölçeği için ,91; içtepesel-dikkatsiz yaklaşım alt ölçeği için ,62; kaçınımcı yaklaşım alt ölçeği için ,76 olarak bulunmuştur.

### 3.5. Verilerin Analizi

Öncelikle elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bununla birlikte verilerin normallik göstergesi olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları da dikkate alınmıştır.

Öğrencilerin algıladıkları ortalama duygusal istismar puanlarının ve sosyal problem çözme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasında değişkenlerin kategori sayısı dikkate alınmıştır. Buna göre iki kategoriden oluşan değişkenler için bağımsız gruplar için t testi, üç veya daha fazla kategoriden oluşan değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (Oneway Analysis of Variance-ANOVA) kullanılmıştır. İki'den fazla parametrik ana kütle ortalamasının birbirine eşit olup olmadığını test etmek için ANOVA testi kullanılmaktadır (Karagöz, 2016:399). ANOVA testinin sonucunda varsa farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını belirlemek için ise çoklu karşılaştırma (Post Hoc.) testleri kullanılmıştır. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testinin belirlenmesinde Levene varyansların homojenliği testi dikkate alınmıştır. Bu test sonucunda eğer grup varyansları homojen ise Tukey, grup varyansları homojen değilse Tamhane T2 çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Son olarak öğrencilerin algıladıkları ortalama duygusal istismar puanları ve sosyal problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir.

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişen değerler almaktadır. Katsayı, etkileşimin olmadığı durumda 0, tam ve kuvvetli bir etkileşim varsa 1, ters yönlü ve tam bir etkileşim varsa -1 değerini alır. Korelasyon katsayısı genellikle "r" harfiyle gösterilir. Buna göre; korelasyon katsayısı  $-1 \leq r \leq +1$  eşitsizliğiyle gösterilebilir.

Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak uzlaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte genel kabul gören bazı ölçütler mevcuttur. Bunlardan en yaygın kabul görenlerinden biri olan Büyüköztürk (2010)' a göre korelasyon katsayısının mutlak değeri 0,70-1,00 arasında ise yüksek ilişkiyi, 0,30-0,70 arasında ise orta düzey ilişkiyi, 0,00-0,30 arasında ise düşük ilişkiyi gösterir.

Araştırmanın yöntemini oluşturan söz konusu istatistiksel yöntemlerin uygulanmasında IBM SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır.





## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

#### Demografik Bulgular

Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerini betimlemek amacıyla ve algıladıkları duygusal istismlarla sosyal problem çözme davranışlarını etkileyebileceği düşüncesiyle yer verilen demografik değişkenler ve bu değişkenlere ilişkin çalışma grubundan elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans Tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
<b>Erkek</b>	198	47,6
<b>Kız</b>	218	52,4
<b>Toplam</b>	416	100,0
Yaş	Frekans	Yüzde (%)
<b>14-15 yaş</b>	125	30,0
<b>16 yaş</b>	185	44,5
<b>17 yaş ve üzeri</b>	106	25,5
<b>Toplam</b>	416	100,0
Sınıf	Frekans	Yüzde (%)
<b>9. Sınıf</b>	32	7,7
<b>10. Sınıf</b>	239	57,5
<b>11. Sınıf</b>	136	32,7
<b>12. Sınıf</b>	9	2,2
<b>Toplam</b>	416	100,0
Okul Türü	Frekans	Yüzde (%)
<b>Fen Lisesi</b>	117	28,1
<b>Güzel Sanatlar Lisesi</b>	22	5,3
<b>Meslek Lisesi</b>	93	22,4
<b>Anadolu Lisesi</b>	100	24,0
<b>İmam Hatip Lisesi</b>	84	20,2
<b>Toplam</b>	416	100,0
Kaldığı Yer	Frekans	Yüzde (%)
<b>Aileyle Birlikte</b>	346	83,2
<b>Yurttan</b>	70	16,8
<b>Toplam</b>	416	100,0
Anne-Baba birlikte mi yaşıyor?	Frekans	Yüzde (%)
<b>Evet</b>	388	93,3
<b>Hayır</b>	28	6,7
<b>Toplam</b>	416	100,0
Kardeş Sayısı	Frekans	Yüzde (%)
<b>1-2 kardeş</b>	136	32,7

<b>3 kardeş</b>	165	39,7
<b>4 kardeş ve üzeri</b>	115	27,6
<b>Toplam</b>	416	100,0
Kaçıncı Çocuk	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>1. çocuk</b>	158	38,0
<b>2. çocuk</b>	119	28,6
<b>3. çocuk veya daha fazla</b>	139	33,4
<b>Toplam</b>	416	100,0
Anne Öğrenim Durumu	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>İlkokul Mezunu</b>	190	45,7
<b>Ortaokul Mezunu</b>	99	23,8
<b>Lise Mezunu</b>	95	22,8
<b>Üniversite Mezunu</b>	32	7,7
<b>Toplam</b>	416	100,0
Baba Öğrenim Durumu	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>İlkokul Mezunu</b>	100	24,0
<b>Ortaokul Mezunu</b>	94	22,6
<b>Lise Mezunu</b>	132	31,7
<b>Üniversite Mezunu</b>	90	21,6
<b>Toplam</b>	416	100,0

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubunun %47,6'sını erkek öğrencilerin, %52,4'ünü ise kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubunun % 30'u 14-15 yaş aralığında, % 44,5'i 16 yaş, % 25,5'i 17 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubunun % 7,7'si 9. sınıf, % 57,5'i 10. sınıf, % 32,7'si 11. Sınıf, % 2,2'sini ise 12. sınıf oluşturmaktadır. Tablodan da anlaşılacağı üzere çalışmaya en çok 10.sınıflar katılmıştır.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubunun % 28,1'ini Fen Lisesi, % 5,3'ünü Güzel Sanatlar Lisesi, %22,4 Meslek Lisesi, % 24'ünü Anadolu Lisesi, % 20,2'sini İmam Hatip Lisesi oluşturmaktadır.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubunun % 83,2'si ailesiyle, % 16,2'si yurttan kalmaktadır.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubundaki öğrencilerin %93,3'ü ailesiyle birlikte, % 6,7'si ailesinden ayrı yaşamaktadır.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubundaki öğrencilerin % 32,7'sinin 1-2 kardeşi, % 39,7'sinin 3 kardeşi ve % 27,6'sının 4 ve üzeri kardeşi olduğu görülmektedir.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubundaki öğrencilerin % 38'i birinci çocuk, % 28,6'sı ikinci çocuk ve 33,4'ü ise üçüncü ve üzeri sıralamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubundaki öğrencilerin anne öğrenim durumları şu şekilde; % 45,7'si ilkokul mezunu, % 23,8'i ortaokul mezunu, % 22,8'i lise mezunu, % 7,7'si ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışma grubundaki öğrencilerin baba öğrenim durumları ise şu şekilde; % 24'ü ilkokul mezunu, % 22,6'sı ortaokul mezunu, % 31,7'si lise mezunu, % 21,6'sı ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

## VERİLERİN NORMALLİK SINAMASINA İLİŞKİN BULGULAR

**Tablo 2.** Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
<b>Anneden Algılanan Duygusal İstismar</b>	416	1,86	0,51	0,604	0,066	1,00	3,72
<b>Gizli Ret</b>	416	1,70	0,61	0,900	0,771	1,00	4,00
<b>Şiddetli Ret</b>	416	1,62	0,71	1,166	0,614	1,00	4,00
<b>Aşağılama</b>	416	1,67	0,71	1,128	0,634	1,00	4,00
<b>Kabul/Saygı</b>	416	2,75	0,80	-0,263	-0,632	1,00	4,00
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	416	2,02	0,63	0,459	0,006	1,00	4,00

Anneden Algılanan Duygusal İstismar ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan ortalama puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Normallik testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'teki gibidir.

**Tablo 3.** Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Test İstatistiği	s.d	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	0,084	416	0,000
<b>Gizli Ret</b>	0,125	416	0,000
<b>Şiddetli Ret</b>	0,192	416	0,000
<b>Aşağılama</b>	0,195	416	0,000
<b>Kabul/Saygı</b>	0,074	416	0,000
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	0,089	416	0,000

Tablo 3'te verilen Kolmogorov-Smirnov Testi bulgularına göre anneden algılanan duygusal istismar ve alt boyut ortalama puanlarının tamamının normal dağılım

göstermediği söylenebilir ( $p<0,05$ ). Bununla birlikte özellikle likert ölçek üzerinden elde edilen değişkenlerin normallik sınaması için literatürde kabul gören bir diğer kriter çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile 1,5 aralığında olmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre, söz konusu tüm değişkenlerin Tablo 2’de verilen çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında ise değişkenlerin tamamının normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir.

**Tablo 4.** Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum
<b>Babadan Algılanan Duygusal İstismar</b>	416	1,91	0,52	0,371	-0,339	1,00	3,72
<b>Gizli Ret</b>	416	1,77	0,66	0,764	0,222	1,00	4,00
<b>Şiddetli Ret</b>	416	1,69	0,79	1,040	0,326	1,00	4,00
<b>Aşağılama</b>	416	1,73	0,72	0,817	-0,110	1,00	4,00
<b>Kabul/Saygı</b>	416	2,70	0,77	-0,089	-0,742	1,00	4,00
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	416	2,04	0,67	0,462	-0,138	1,00	4,00

Babadan Algılanan Duygusal İstismar ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan ortalama puanların normal dağılım gösterip göstermediği de yine Kolmogorov-Smirnov Normallik testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’teki gibidir.

**Tablo 5.** Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Test İstatistiği	s.d	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	0,098	416	0,000
<b>Gizli Ret</b>	0,122	416	0,000
<b>Şiddetli Ret</b>	0,178	416	0,000
<b>Aşağılama</b>	0,168	416	0,000
<b>Kabul/Saygı</b>	0,075	416	0,000
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	0,095	416	0,000

emediği söylenebilir ( $p<0,05$ ). Fakat değişkenlere ait Tablo 5’te verilen çarpıklık ve basıklık değerleri göz önüne alındığında ise değişkenlerin tamamının normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir.

**Tablo 6.** Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	Ort.	ss.	Çarpıklık	Basıklık	Minimum	Maksimum				
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	416	3,06	0,32	1,086	0,588	2,17	4,38				
<b>POY</b>	416	3,01	0,94	-0,056	-0,177	1,00	5,00				
<b>POSY</b>	416	2,72	0,74	-0,062	0,333	1,00	5,00				
<b>APÇ</b>	416	2,96	0,75	0,128	0,979	1,00	5,00				
<b>İDY</b>	416	2,66	0,76	-0,094	0,258	1,00	5,00				
<b>KY</b>	416	2,59	0,86	-0,110	-0,336	1,00	5,00				

Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Envanterinden ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların normal dağılım gösterip göstermediği de yine Kolmogorov-Smirnov Normallik testi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’deki gibidir.

**Tablo 7.** Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Test İstatistiği	s.d	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	0,139	416	0,000
<b>POY</b>	0,133	416	0,000
<b>POSY</b>	0,082	416	0,000
<b>APÇ</b>	0,113	416	0,000
<b>İDY</b>	0,098	416	0,000
<b>KY</b>	0,147	416	0,000

Tablo 6’da verilen Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre sosyal problem çözme ve alt boyut ortalama puanlarının tamamının normal dağılım göstermediği söylenebilir ( $p < 0,05$ ). Fakat değişkenlere ait Tablo 7’de verilen çarpıklık ve basıklık

değerleri göz önüne alındığında ise değişkenlerin tamamının normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir.

Bu durumda öğrencilerin hem anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının, hem de sosyal problem çözme ve alt boyut ortalama puanlarının tamamının öğrencilerin demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde parametrik istatistiksel teknikler kullanılacaktır.

#### 4.1.Öğrencilerin Annesinden Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

##### Cinsiyete Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8'deki gibidir:

**Tablo 8.** Cinsiyete Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	p
Değişken						
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Erkek	198	1,85	0,50	-0,297	0,767
	Kız	218	1,86	0,52		
<b>Gizli Ret</b>	Erkek	198	1,65	0,57	-1,394	0,164
	Kız	218	1,73	0,63		
<b>Şiddetli Ret</b>	Erkek	198	1,59	0,68	-0,850	0,396
	Kız	218	1,65	0,74		
<b>Aşağılama</b>	Erkek	198	1,64	0,70	-0,678	0,498
	Kız	218	1,68	0,72		
<b>Kabul/Saygı</b>	Erkek	198	2,71	0,82	-0,829	0,408
	Kız	218	2,78	0,77		
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Erkek	198	2,04	0,64	0,521	0,603
	Kız	218	2,00	0,62		

Tablo 8'deki t testi bulgularına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ( $p>0,05$ ).

## Yaşa Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 9'daki gibidir:

**Tablo 9.** Yaşa Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	4,562	2	2,281	9,046	<b>0,000</b>
	Gruplar İçi	104,135	413	,252		
	Toplam	108,697	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	2,319	2	1,160	3,190	<b>0,042</b>
	Gruplar İçi	150,126	413	,364		
	Toplam	152,446	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	9,358	2	4,679	9,539	<b>0,000</b>
	Gruplar İçi	202,586	413	,491		
	Toplam	211,945	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	4,385	2	2,192	4,396	<b>0,013</b>
	Gruplar İçi	205,952	413	,499		
	Toplam	210,336	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	7,613	2	3,806	6,189	<b>0,002</b>
	Gruplar İçi	256,056	413	,620		
	Toplam	263,669	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	1,636	2	,818	2,057	0,129
	Gruplar İçi	164,188	413	,398		
	Toplam	165,824	415			

Tablo 9'daki ANOVA bulgularına göre sadece gerçekçi olmayan beklenti alt boyutunda öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ). Buna karşın öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve gizli ret, şiddetli ret, aşağılama ve kabul/saygı alt boyut puanlarının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $p<0,05$ ). Bu farklılıkların hangi yaş grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve Tablo 10'daki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 10.** Yaşa Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Değişken	1.Grup	2.Grup	Ortalamalar Farkı	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,05674	,593
		17 Yaş ve Üzeri	-,20005	<b>,008</b>
	16 Yaş	14-15 Yaş	-,05674	,593
		17 Yaş ve Üzeri	-,25678	<b>,000</b>

	17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,20005	<b>,008</b>
		16 Yaş	,25678	<b>,000</b>
<b>Gizli Ret</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,03649	,860
		17 Yaş ve Üzeri	-,14587	,160
	16 Yaş	14-15 Yaş	-,03649	,860
		17 Yaş ve Üzeri	-,18236	<b>,036</b>
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,14587	,160	
	16 Yaş	,18236	<b>,036</b>	
<b>Şiddetli Ret</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,06528	,700
		17 Yaş ve Üzeri	-,29934	<b>,004</b>
	16 Yaş	14-15 Yaş	-,06528	,700
		17 Yaş ve Üzeri	-,36462	<b>,000</b>
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,29934	<b>,004</b>	
	16 Yaş	,36462	<b>,000</b>	
<b>Aşağılama</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,06190	,730
		17 Yaş ve Üzeri	-,19085	,102
	16 Yaş	14-15 Yaş	-,06190	,730
		17 Yaş ve Üzeri	-,25275	<b>,010</b>
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,19085	,102	
	16 Yaş	,25275	<b>,010</b>	
<b>Kabul/Saygı</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	-,03457	,924
		17 Yaş ve Üzeri	,28799	<b>,016</b>
	16 Yaş	14-15 Yaş	,03457	,924
		17 Yaş ve Üzeri	,32256	<b>,002</b>
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	-,28799	<b>,016</b>	
	16 Yaş	-,32256	<b>,002</b>	

Tablo 10'daki Tukey çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre, 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri daha alt yaştaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Yine 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri 16 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bir başka bulguya göre yine 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin annelerinden algıladıkları şiddetli ret düzeyleri de daha alt yaştaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Algılanan aşağılama alt boyutunda ise yine 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin annelerinden algıladıkları aşağılama düzeyleri 16 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Son olarak 14-15 yaş grubundaki öğrencilerle 16 yaşındaki öğrencilerin annelerinden gördükleri kabul/saygı düzeylerinin 17 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.



## Sınıfa Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 11'deki gibidir:

**Tablo 11.** Sınıfa Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	4,035	3	1,345	5,295	<b>0,001</b>
	Gruplar İçi	104,662	412	,254		
	Toplam	108,697	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	6,009	3	2,003	5,636	<b>0,001</b>
	Gruplar İçi	146,436	412	,355		
	Toplam	152,446	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	6,973	3	2,324	4,672	<b>0,003</b>
	Gruplar İçi	204,971	412	,498		
	Toplam	211,945	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	5,517	3	1,839	3,699	<b>0,012</b>
	Gruplar İçi	204,819	412	,497		
	Toplam	210,336	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	3,073	3	1,024	1,619	0,184
	Gruplar İçi	260,596	412	,633		
	Toplam	263,669	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	2,869	3	,956	2,418	0,066
	Gruplar İçi	162,954	412	,396		
	Toplam	165,824	415			

Tablo 11'deki ANOVA bulgularına göre kabul/saygı ve gerçekçi olmayan beklenti alt boyutlarında öğrencilerin sınıfına göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken ( $p>0,05$ ), öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve gizli ret, şiddetli ret ve aşağılama alt boyut puanlarının öğrencilerin sınıfına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farklılıkların hangi sınıflar arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti için yine Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve Tablo 12'deki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 12.** Sınıfa Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Değişken	1.Grup	2.Grup	Ortalamalar Farkı	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	9. Sınıf	10. Sınıf	,29604	<b>,010</b>
		11. Sınıf	,29112	<b>,018</b>
		12. Sınıf	-,13890	,885
	10. Sınıf	9. Sınıf	-,29604	<b>,010</b>
		11. Sınıf	-,00492	1,000

		12. Sınıf	-,43494	,055
		9. Sınıf	-,29112	<b>,018</b>
	11. Sınıf	10. Sınıf	,00492	1,000
		12. Sınıf	-,43002	,065
	12. Sınıf	9. Sınıf	,13890	,885
		10. Sınıf	,43494	,055
		11. Sınıf	,43002	,065
	9. Sınıf	10. Sınıf	,32928	<b>,018</b>
		11. Sınıf	,28567	,072
		12. Sınıf	-,28975	,571
	10. Sınıf	9. Sınıf	-,32928	<b>,018</b>
		11. Sınıf	-,04361	,904
		12. Sınıf	-,61903	<b>,013</b>
<b>Gizli Ret</b>	11. Sınıf	9. Sınıf	-,28567	,072
		10. Sınıf	,04361	,904
		12. Sınıf	-,57542	<b>,027</b>
	12. Sınıf	9. Sınıf	,28975	,571
		10. Sınıf	,61903	<b>,013</b>
		11. Sınıf	,57542	<b>,027</b>
	9. Sınıf	10. Sınıf	,38251	<b>,022</b>
		11. Sınıf	,32091	,096
		12. Sınıf	-,23403	,816
	10. Sınıf	9. Sınıf	-,38251	<b>,022</b>
		11. Sınıf	-,06160	,848
		12. Sınıf	-,61654	,051
<b>Şiddetli Ret</b>	11. Sınıf	9. Sınıf	-,32091	,096
		10. Sınıf	,06160	,848
		12. Sınıf	-,55494	,103
	12. Sınıf	9. Sınıf	,23403	,816
		10. Sınıf	,61654	,051
		11. Sınıf	,55494	,103
	9. Sınıf	10. Sınıf	,37816	<b>,024</b>
		11. Sınıf	,35711	,050
		12. Sınıf	-,06173	,996
	10. Sınıf	9. Sınıf	-,37816	<b>,024</b>
		11. Sınıf	-,02105	,992
		12. Sınıf	-,43989	,257
<b>Aşağılama</b>	11. Sınıf	9. Sınıf	-,35711	,050
		10. Sınıf	,02105	,992
		12. Sınıf	-,41884	,312
	12. Sınıf	9. Sınıf	,06173	,996
		10. Sınıf	,43989	,257
		11. Sınıf	,41884	,312

Tablo 12'deki Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, öncelikle 9. sınıftaki öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

12. Sınıf öğrencilerinin annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri 10. ve 11. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksekken 9. Sınıf öğrencilerinin annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri 10. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 12'deki bir başka bulguya göre, 9. Sınıf öğrencilerinin annelerinden algıladıkları şiddetli ret düzeyleri 10. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Son olarak yine 9. Sınıf öğrencilerinin annelerinden algıladıkları aşağılama düzeylerinin 10. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

### **Kardeş Sayısına Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 13'teki gibidir:

**Tablo 13.** Kardeş Sayısına Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	,360	2	,180	0,687	0,504
	Gruplar İçi	108,336	413	,262		
	Toplam	108,697	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	,494	2	,247	0,672	0,511
	Gruplar İçi	151,952	413	,368		
	Toplam	152,446	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	,478	2	,239	0,466	0,628
	Gruplar İçi	211,467	413	,512		
	Toplam	211,945	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	2,932	2	1,466	2,919	0,055
	Gruplar İçi	207,404	413	,502		
	Toplam	210,336	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	,609	2	,305	0,478	0,620
	Gruplar İçi	263,060	413	,637		
	Toplam	263,669	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	1,318	2	,659	1,655	0,192
	Gruplar İçi	164,506	413	,398		
	Toplam	165,824	415			

Tablo 13'teki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve alt boyut puanlarının tamamı öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Buna göre, öğrencilerin kaç kardeşe sahip olduklarının, annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Bu aşamada öğrencilerin kardeşleri arasında kaçınıcı sıradaki çocuk olduğunun annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüş ve bu etkinin anlamlı olup olmadığı yine ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14'teki gibidir.

**Tablo 14.** Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	,191	2	,096	0,364	0,695
	Gruplar İçi	108,506	413	,263		
	Toplam	108,697	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	1,127	2	,564	1,538	0,216
	Gruplar İçi	151,319	413	,366		
	Toplam	152,446	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	,888	2	,444	0,868	0,420
	Gruplar İçi	211,057	413	,511		
	Toplam	211,945	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	1,038	2	,519	1,024	0,360
	Gruplar İçi	209,298	413	,507		
	Toplam	210,336	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	,601	2	,301	0,472	0,624
	Gruplar İçi	263,068	413	,637		
	Toplam	263,669	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	,675	2	,337	0,844	0,431
	Gruplar İçi	165,149	413	,400		
	Toplam	165,824	415			

Tablo 14'teki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve alt boyut puanlarının tamamı öğrencilerin kardeşleri arasında kaçınıcı çocuk olduklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Buna göre öğrencilerin ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğunun, annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

## Öğrencinin Kaldığı Yere Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 15'teki gibidir:

**Tablo 15.** Kalınan Yere Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Kaldığı Yer	N	Ort.	ss	t	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Aileyle Birlikte	346	1,86	0,51	0,916	0,360
	Yurtta	70	1,80	0,48		
<b>Gizli Ret</b>	Aileyle Birlikte	346	1,69	0,61	-0,139	0,889
	Yurtta	70	1,70	0,57		
<b>Şiddetli Ret</b>	Aileyle Birlikte	346	1,63	0,71	0,913	0,362
	Yurtta	70	1,55	0,71		
<b>Aşağılama</b>	Aileyle Birlikte	346	1,68	0,70	0,990	0,323
	Yurtta	70	1,59	0,76		
<b>Kabul/Saygı</b>	Aileyle Birlikte	346	2,72	0,79	-1,269	0,205
	Yurtta	70	2,86	0,79		
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Aileyle Birlikte	346	2,01	0,63	-0,308	0,759
	Yurtta	70	2,04	0,61		

Tablo 15'teki t testi sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve alt boyut puanlarının tamamının öğrencilerin kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Bu bulguya göre, öğrencilerin aileleriyle birlikte yaşayıp yaşamama durumları da annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

## Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 16'daki gibidir:

**Tablo 16.** Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Anne-Baba	N	Ort.	ss	t	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,86	0,51	0,550	0,583
	Ayrı yaşıyor	28	1,80	0,42		
<b>Gizli Ret</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,70	0,61	0,853	0,394
	Ayrı yaşıyor	28	1,60	0,49		
<b>Şiddetli Ret</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,63	0,72	1,116	0,265
	Ayrı yaşıyor	28	1,47	0,56		
<b>Aşağılama</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,66	0,72	0,249	0,803
	Ayrı yaşıyor	28	1,63	0,50		
<b>Kabul/Saygı</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,75	0,80	-0,130	0,897
	Ayrı yaşıyor	28	2,77	0,75		
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,02	0,63	0,054	0,957
	Ayrı yaşıyor	28	2,01	0,53		

Tablo 16'daki bağımsız gruplar için t testi bulgularına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve tüm alt boyut puanlarının öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşayıp yaşamama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0,05$ ). Buna göre, öğrencilerin anne ve babalarının birlikte ya da ayrı yaşaması durumunun da annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### **Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 17'deki gibidir:

**Tablo 17.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	,198	3	,066	0,251	0,860
	Gruplar İçi	108,498	412	,263		
	Toplam	108,697	415			

<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	2,536	3	,845	2,323	0,07 5
	Gruplar İçi	149,910	412	,364		
	Toplam	152,446	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	,273	3	,091	0,177	0,91 2
	Gruplar İçi	211,672	412	,514		
	Toplam	211,945	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	1,378	3	,459	0,906	0,43 8
	Gruplar İçi	208,958	412	,507		
	Toplam	210,336	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	2,436	3	,812	1,281	0,28 1
	Gruplar İçi	261,233	412	,634		
	Toplam	263,669	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	,587	3	,196	0,488	0,69 1
	Gruplar İçi	165,237	412	,401		
	Toplam	165,824	415			

Tablo 17'deki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve alt boyut puanlarının tamamı öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Bu durumda öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu, annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde anlamlı bir etki sahibi değildir.

#### 4.2.Öğrencilerin Babasından Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

##### Cinsiyete Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 18'deki gibidir:

**Tablo 18.** Cinsiyete Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Erkek	198	1,91	0,51	-0,006	0,995
	Kız	218	1,91	0,52		
<b>Gizli Ret</b>	Erkek	198	1,76	0,63	-0,057	0,954
	Kız	218	1,76	0,68		
<b>Şiddetli Ret</b>	Erkek	198	1,67	0,72	-0,191	0,849
	Kız	218	1,68	0,72		
<b>Aşağılama</b>	Erkek	198	1,74	0,72	0,211	0,833
	Kız	218	1,72	0,71		
<b>Kabul/Saygı</b>	Erkek	198	2,76	0,77	1,483	0,139
	Kız	218	2,65	0,77		
	Erkek	198	2,09	0,66		

<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Kız	218	1,99	0,67
----------------------------------	-----	-----	------	------

Tablo 18'deki t testi bulgularına göre öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve alt boyut puanlarının tamamı öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

### Yaşa Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 19'daki gibidir:

**Tablo 19.** Yaşa Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	4,980	2	2,490	9,599	<b>0,000</b>
	Gruplar İçi	107,130	413	,259		
	Toplam	112,110	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	3,144	2	1,572	3,670	<b>0,026</b>
	Gruplar İçi	176,912	413	,428		
	Toplam	180,056	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	7,382	2	3,691	7,249	<b>0,001</b>
	Gruplar İçi	210,302	413	,509		
	Toplam	217,684	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	5,716	2	2,858	5,674	<b>0,004</b>
	Gruplar İçi	208,031	413	,504		
	Toplam	213,747	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	4,824	2	2,412	4,084	<b>0,018</b>
	Gruplar İçi	243,949	413	,591		
	Toplam	248,774	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	2,826	2	1,413	3,186	<b>0,042</b>
	Gruplar İçi	183,163	413	,443		
	Toplam	185,989	415			

Tablo 19'daki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve alt boyut puanlarının tamamının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $p<0,05$ ). Bu farklılıkların hangi yaş grupları arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti için çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Bu aşamada gizli ret alt boyutu için grup puanlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiş, bu nedenle gizli ret boyutundaki farklılığın tespiti için Tamhane



T2 çoklu karşılaştırma testi, diğer değişkenler için ise Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Tablo 20'deki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 20.**Yaşa Göre Tukey ve Tamhane T2 Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Testi	Değişken	1.Grup	2.Grup	Ortalamalar Farkı	p	
<b>Tukey</b>	Algılanan Duygusal İstismar	14-15 Yaş	16 Yaş	,01500	,965	
			17 Yaş ve Üzeri	-,24171	<b>,001</b>	
		16 Yaş	14-15 Yaş	-,01500	,965	
			17 Yaş ve Üzeri	-,25671	<b>,000</b>	
	17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,24171	<b>,001</b>		
		16 Yaş	,25671	<b>,000</b>		
		<b>Tamhane T2</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,00088	1,000
				17 Yaş ve Üzeri	-,19898	,057
16 Yaş	14-15 Yaş		-,00088	1,000		
	17 Yaş ve Üzeri		-,19986	<b>,034</b>		
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,19898	,057			
	16 Yaş	,19986	<b>,034</b>			
	<b>Tukey</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,04482	,850	
			17 Yaş ve Üzeri	-,27584	<b>,010</b>	
16 Yaş		14-15 Yaş	-,04482	,850		
		17 Yaş ve Üzeri	-,32066	<b>,001</b>		
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,27584	<b>,010</b>			
	16 Yaş	,32066	<b>,001</b>			
	<b>Tukey</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,02218	,961	
			17 Yaş ve Üzeri	-,25490	<b>,019</b>	
16 Yaş		14-15 Yaş	-,02218	,961		
		17 Yaş ve Üzeri	-,27708	<b>,004</b>		
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,25490	<b>,019</b>			
	16 Yaş	,27708	<b>,004</b>			
	<b>Tukey</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,03372	,924	
			17 Yaş ve Üzeri	,26507	<b>,025</b>	
16 Yaş		14-15 Yaş	-,03372	,924		
		17 Yaş ve Üzeri	,23135	<b>,037</b>		
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	-,26507	<b>,025</b>			
	16 Yaş	-,23135	<b>,037</b>			
	<b>Tukey</b>	14-15 Yaş	16 Yaş	,04677	,817	
			17 Yaş ve Üzeri	-,15569	,181	
16 Yaş		14-15 Yaş	-,04677	,817		
		17 Yaş ve Üzeri	-,20246	<b>,035</b>		
17 Yaş ve Üzeri	14-15 Yaş	,15569	,181			
	16 Yaş	,20246	<b>,035</b>			

Tablo 20'deki çoklu karşılaştırma testlerinin bulgularına göre, öncelikle 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin daha alt yaştaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yine 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin babalarından algıladıkları gizli ret düzeyleri 16 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olarak bulunmuştur.

Bir başka bulguya göre yine 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin babalarından algıladıkları şiddetli ret düzeyleri daha alt yaş kategorisindeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir.

Babadan algılanan aşağılama alt boyutunda ise yine 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin babalarından algıladıkları aşağılama düzeyleri 16 yaşındaki öğrencilere göre ve 14-15 yaş grubundaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Yine Tablo 20'deki diğer bir bulguya göre 14-15 yaş grubundaki öğrencilerle 16 yaşındaki öğrencilerin babalarından gördükleri kabul/saygı düzeylerinin 17 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir

Son olarak gerçekçi olmayan beklenti alt boyutuna bakıldığında ise 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin babalarından algıladıkları gerçekçi olmayan beklenti düzeylerinin 16 yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **Sınıfa Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 21'deki gibidir:

**Tablo 21.** Sınıfa Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	3,551	3	1,184	4,493	<b>0,004</b>
	Gruplar İçi	108,559	412	,263		
	Toplam	112,110	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	5,540	3	1,847	4,360	<b>0,005</b>
	Gruplar İçi	174,516	412	,424		
	Toplam	180,056	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	7,318	3	2,439	4,778	<b>0,003</b>
	Gruplar İçi	210,366	412	,511		
	Toplam	217,684	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	6,501	3	2,167	4,308	<b>0,005</b>
	Gruplar İçi	207,247	412	,503		
	Toplam	213,747	415			

<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	2,574	3	,858	1,436	0,23 2
	Gruplar İçi	246,200	412	,598		
	Toplam	248,774	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	3,610	3	1,203	2,718	<b>0,04 4</b>
	Gruplar İçi	182,379	412	,443		
	Toplam	185,989	415			

Tablo 21'deki ANOVA bulgularına göre sadece kabul/saygı alt boyutunda öğrencilerin sınıfına göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken ( $p>0,05$ ), öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve gizli ret, şiddetli ret, aşağılama ve gerçekçi olmayan beklenti alt boyut puanlarının öğrencilerin sınıfına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farklılıkların hangi sınıflar arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti için yine varyansların homojen olup olmadığı belirlenerek bu doğrultuda Tukey veya Tamhane T2 çoklu karşılaştırma testleri yapılmış ve Tablo 22'deki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 22.** Sınıfa Göre Tukey ve Tamhane T2 Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Çoklu Karşılaştırma Testi	Değişken	1.Grup	2.Grup	Ortalamalar Farkı	P
<b>Tamhane T2</b>	Algılanan Duygusal İstismar	9. Sınıf	10. Sınıf	,27371	<b>,008</b>
			11. Sınıf	,24324	<b>,039</b>
			12. Sınıf	-,16193	,734
		10. Sınıf	9. Sınıf	-,27371	<b>,008</b>
			11. Sınıf	-,03048	,995
			12. Sınıf	-,43565	<b>,010</b>
		11. Sınıf	9. Sınıf	-,24324	<b>,039</b>
			10. Sınıf	,03048	,995
			12. Sınıf	-,40517	<b>,016</b>
		12. Sınıf	9. Sınıf	,16193	,734
			10. Sınıf	,43565	<b>,010</b>
			11. Sınıf	,40517	<b>,016</b>
<b>Tamhane T2</b>	Gizli Ret	9. Sınıf	10. Sınıf	,25739	,176
			11. Sınıf	,20704	,480
			12. Sınıf	-,42216	,162
		10. Sınıf	9. Sınıf	-,25739	,176
			11. Sınıf	-,05035	,983
			12. Sınıf	-,67955	<b>,007</b>
		11. Sınıf	9. Sınıf	-,20704	,480
			10. Sınıf	,05035	,983
			12. Sınıf	-,62921	<b>,010</b>
		12. Sınıf	9. Sınıf	,42216	,162
			10. Sınıf	,67955	<b>,007</b>
			11. Sınıf	,62921	<b>,010</b>
<b>Tukey</b>	Şiddetli Ret	9. Sınıf	10. Sınıf	,42970	<b>,008</b>
			11. Sınıf	,38948	<b>,029</b>
			12. Sınıf	-,10556	,980

			9. Sınıf	-,42970	<b>,008</b>
		10. Sınıf	11. Sınıf	-,04022	,953
			12. Sınıf	-,53526	,123
			9. Sınıf	-,38948	<b>,029</b>
		11. Sınıf	10. Sınıf	,04022	,953
			12. Sınıf	-,49503	,185
			9. Sınıf	,10556	,980
		12. Sınıf	10. Sınıf	,53526	,123
			11. Sınıf	,49503	,185
			10. Sınıf	,37957	<b>,024</b>
		9. Sınıf	11. Sınıf	,34714	,063
			12. Sınıf	-,18542	,900
			9. Sınıf	-,37957	<b>,024</b>
		10. Sınıf	11. Sınıf	-,03243	,974
			12. Sınıf	-,56500	,089
			9. Sınıf	-,34714	,063
		11. Sınıf	10. Sınıf	,03243	,974
			12. Sınıf	-,53257	,130
			9. Sınıf	,18542	,900
		12. Sınıf	10. Sınıf	,56500	,089
			11. Sınıf	,53257	,130
			10. Sınıf	,02338	,998
		9. Sınıf	11. Sınıf	,15656	,629
			12. Sınıf	-,40104	,381
			9. Sınıf	-,02338	,998
		10. Sınıf	11. Sınıf	,13318	,245
			12. Sınıf	-,42442	,239
			9. Sınıf	-,15656	,629
		11. Sınıf	10. Sınıf	-,13318	,245
			12. Sınıf	-,55760	,072
			9. Sınıf	,40104	,381
		12. Sınıf	10. Sınıf	,42442	,239
			11. Sınıf	,55760	,072

Tablo 22'deki çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, öncelikle 9. Sınıftaki ve 12. Sınıftaki öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

12. Sınıf öğrencilerinin babalarından algıladıkları gizli ret düzeyleri 10. ve 11. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 22'deki bir başka bulguya göre, 9. Sınıf öğrencilerinin babalarından algıladıkları şiddetli ret düzeyleri 10. Sınıf ve 11. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Son olarak yine 9. Sınıf öğrencilerinin babalarından algıladıkları aşağılama düzeylerinin 10. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Gerçekçi olmayan beklenti alt boyutu için ise gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farklılığın rasgele sebeplerden ortaya çıkmış olabileceği, gruplar arasındaki herhangi bir farklılığa dayanmadığı söylenebilir.

### Kardeş Sayısına Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 23'teki gibidir:

**Tablo 23.** Kardeş Sayısına Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	,733	2	,367	1,359	0,258
	Gruplar İçi	111,377	413	,270		
	Toplam	112,110	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	,781	2	,391	0,900	0,407
	Gruplar İçi	179,275	413	,434		
	Toplam	180,056	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	,133	2	,066	0,126	0,882
	Gruplar İçi	217,551	413	,527		
	Toplam	217,684	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	3,968	2	1,984	3,905	<b>0,021</b>
	Gruplar İçi	209,780	413	,508		
	Toplam	213,747	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	,869	2	,435	0,724	0,485
	Gruplar İçi	247,904	413	,600		
	Toplam	248,774	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	,286	2	,143	0,318	0,727
	Gruplar İçi	185,702	413	,450		
	Toplam	185,989	415			

Tablo 23'teki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin sadece babalarından algıladıkları aşağılama düzeyleri öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti için grup varyanslarının homojen olmadığı durumda kullanılan

çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane T2 testi yapılmış ve Tablo 24'teki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 24.** Kardeş Sayısına Göre Tamhane T2 Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Değişken	1.Grup	2.Grup	Ortalamalar Farkı	p
<b>Aşağılama</b>	1-2 Kardeş	3 Kardeş	-,05262	,906
		4 Kardeş ve Üzeri	,18376	,099
	3 Kardeş	1-2 Kardeş	,05262	,906
		4 Kardeş ve Üzeri	,23638	<b>,011</b>
	4 Kardeş ve Üzeri	1-2 Kardeş	-,18376	,099
		3 Kardeş	-,23638	<b>,011</b>

Tablo 24'teki çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, üç kardeşi olan öğrencilerin babalarından algıladıkları aşağılama düzeylerinin dört ve daha fazla sayıda kardeşi olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu aşamada öğrencilerin kardeşleri arasında kaçınıcı sıradaki çocuk olduğunun babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüş ve bu etkinin anlamlı olup olmadığı yine ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 25'teki gibidir.

**Tablo 25.** Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	,680	2	,340	1,260	0,285
	Gruplar İçi	111,430	413	,270		
	Toplam	112,110	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	,749	2	,375	0,863	0,423
	Gruplar İçi	179,307	413	,434		
	Toplam	180,056	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	1,524	2	,762	1,456	0,234
	Gruplar İçi	216,159	413	,523		
	Toplam	217,684	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	1,362	2	,681	1,324	0,267
	Gruplar İçi	212,386	413	,514		
	Toplam	213,747	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	,841	2	,420	0,700	0,497
	Gruplar İçi	247,933	413	,600		
	Toplam	248,774	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	,941	2	,470	1,050	0,351
	Gruplar İçi	185,048	413	,448		
	Toplam	185,989	415			

Tablo 25'teki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve alt boyut puanlarının tamamı öğrencilerin kardeşleri arasında kaçınıcı çocuk olduklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Buna göre öğrencilerin ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğunun, babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

### **Öğrencinin Kaldığı Yere Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 26'daki gibidir.

**Tablo 26.** Kalınan Yere Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Kaldığı Yer	N	Ort.	ss	t	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Aileyle Birlikte	346	1,93	0,53	1,542	0,124
	Yurtta	70	1,82	0,44		
<b>Gizli Ret</b>	Aileyle Birlikte	346	1,76	0,66	-0,448	0,654
	Yurtta	70	1,79	0,62		
<b>Şiddetli Ret</b>	Aileyle Birlikte	346	1,70	0,72	1,656	0,098
	Yurtta	70	1,54	0,71		
<b>Aşağılama</b>	Aileyle Birlikte	346	1,76	0,72	2,002	<b>0,048</b>
	Yurtta	70	1,59	0,64		
<b>Kabul/Saygı</b>	Aileyle Birlikte	346	2,67	0,78	-1,644	0,101
	Yurtta	70	2,84	0,73		
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Aileyle Birlikte	346	2,04	0,66	-0,067	0,947
	Yurtta	70	2,04	0,68		

Tablo 26'daki t testi sonuçlarına göre öğrencilerin sadece babalarından algıladıkları aşağılama düzeylerinin öğrencilerin kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Bununla birlikte ortalamalar da dikkate alındığında ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin yurtta kalan öğrencilere göre babalarından algıladıkları aşağılama düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının öğrencilerin anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 27'deki gibidir:

**Tablo 27.** Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Anne-Baba	N	Ort.	ss	t	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,91	0,52	0,141	0,888
	Ayrı yaşıyor	28	1,89	0,50		
<b>Gizli Ret</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,76	0,65	0,145	0,885
	Ayrı yaşıyor	28	1,75	0,71		
<b>Şiddetli Ret</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,68	0,72	0,482	0,630
	Ayrı yaşıyor	28	1,61	0,69		
<b>Aşağılama</b>	Birlikte yaşıyor	388	1,73	0,72	-0,122	0,903
	Ayrı yaşıyor	28	1,75	0,66		
<b>Kabul/Saygı</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,70	0,78	0,024	0,981
	Ayrı yaşıyor	28	2,70	0,65		
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,04	0,67	0,157	0,875
	Ayrı yaşıyor	28	2,02	0,59		

Tablo 27'deki bağımsız gruplar için t testi bulgularına göre öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve tüm alt boyut puanlarının öğrencilerin anne-babalarının birlikte yaşayıp yaşamama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0,05$ ). Buna göre, öğrencilerin anne ve babalarının birlikte ya da ayrı yaşaması durumunun babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.



**Babanın Öğrenim Durumuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar  
Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar ve alt boyut puanlarının babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 28'deki gibidir:

**Tablo 28.** Babanın Öğrenim Durumuna Göre Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Algılanan Duygusal İstismar</b>	Gruplar Arası	,771	3	,257	0,951	0,416
	Gruplar İçi	111,339	412	,270		
	Toplam	112,110	415			
<b>Gizli Ret</b>	Gruplar Arası	3,673	3	1,224	2,860	0,037
	Gruplar İçi	176,384	412	,428		
	Toplam	180,056	415			
<b>Şiddetli Ret</b>	Gruplar Arası	,454	3	,151	0,287	0,835
	Gruplar İçi	217,230	412	,527		
	Toplam	217,684	415			
<b>Aşağılama</b>	Gruplar Arası	1,178	3	,393	0,761	0,516
	Gruplar İçi	212,569	412	,516		
	Toplam	213,747	415			
<b>Kabul/Saygı</b>	Gruplar Arası	2,932	3	,977	1,638	0,180
	Gruplar İçi	245,842	412	,597		
	Toplam	248,774	415			
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	Gruplar Arası	,224	3	,075	0,166	0,919
	Gruplar İçi	185,764	412	,451		
	Toplam	185,989	415			

Tablo 28'deki ANOVA sonuçlarına göre gizli ret alt boyutu dışındaki öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve alt boyut puanlarının tamamı öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Tablo 28'e göre sadece gizli ret alt boyutunda bir farklılık tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Fakat bu farklılığın kaynaklandığı gruplar arası farklılıkların tespiti için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durumda ANOVA testi sonucunda gizli ret alt boyutunda ortaya çıkan farklılığın rasgele sebeplerden ortaya çıkmış olabileceği, gruplar arasındaki herhangi bir farklılığa dayanmadığı sonucuna varılmıştır.

### 4.3.Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

#### Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının

#### Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal problem çözme becerisi ve alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 29'daki gibidir:

**Tablo 29.** Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Erkek	198	3,07	,34	0,908	0,365
	Kız	218	3,04	,30		
<b>POY</b>	Erkek	198	2,98	,97	-0,477	0,633
	Kız	218	3,02	,91		
<b>POSY</b>	Erkek	198	2,61	,69	-2,588	<b>0,010</b>
	Kız	218	2,80	,77		
<b>APÇ</b>	Erkek	198	2,94	,74	-0,253	0,800
	Kız	218	2,96	,76		
<b>İDY</b>	Erkek	198	2,64	,66	-0,340	0,734
	Kız	218	2,67	,83		
<b>KY</b>	Erkek	198	2,58	,83	-0,156	0,876
	Kız	218	2,59	,87		

Tablo 29'daki t testi bulgularına göre sadece öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0,05$ ). Bununla birlikte cinsiyetlere ait ortalama puanlar da dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre problemlere daha olumsuz yaklaştığı söylenebilir.

#### Yaşa Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal problem çözme becerisi ve alt boyut puanlarının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 30'daki gibidir.

**Tablo 30.** Yaşa Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Gruplar Arası	,420	2	,210	2,02	0,13
	Gruplar İçi	42,834	413	,104		
	Toplam	43,254	415			

<b>POY</b>	Gruplar Arası	,952	2	,476	0,53 5	0,58 6
	Gruplar İçi	367,688	413	,890		
	Toplam	368,640	415			
<b>POSY</b>	Gruplar Arası	,201	2	,101	0,18 1	0,83 5
	Gruplar İçi	229,465	413	,556		
	Toplam	229,666	415			
<b>APÇ</b>	Gruplar Arası	1,073	2	,537	0,94 7	0,38 9
	Gruplar İçi	234,159	413	,567		
	Toplam	235,232	415			
<b>İDY</b>	Gruplar Arası	2,074	2	1,037	1,79 6	0,16 7
	Gruplar İçi	238,438	413	,577		
	Toplam	240,511	415			
<b>KY</b>	Gruplar Arası	3,371	2	1,686	2,31 8	0,10 0
	Gruplar İçi	300,371	413	,727		
	Toplam	303,742	415			

Tablo 30'daki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve alt boyut puanlarının tamamının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0,05$ ). Buna göre, öğrencilerin yaşının sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### Sınıfa Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal problem çözme becerisi ve alt boyut puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 31'deki gibidir.

**Tablo 31.** Sınıfa Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Gruplar Arası	,269	3	,090	0,861	0,46 2
	Gruplar İçi	42,984	412	,104		
	Toplam	43,254	415			
<b>POY</b>	Gruplar Arası	2,691	3	,897	1,010	0,38 8
	Gruplar İçi	365,949	412	,888		
	Toplam	368,640	415			
<b>POSY</b>	Gruplar Arası	3,641	3	1,214	2,212	0,08 6
	Gruplar İçi	226,025	412	,549		
	Toplam	229,666	415			
<b>APÇ</b>	Gruplar Arası	2,072	3	,691	1,220	0,30 2
	Gruplar İçi	233,160	412	,566		
	Toplam	235,232	415			
<b>İDY</b>	Gruplar Arası	,652	3	,217	0,373	0,77 3
	Gruplar İçi	239,860	412	,582		
	Toplam	240,511	415			

	Toplam	240,511	415			
<b>KY</b>	Gruplar Arası	1,156	3	,385	0,525	0,66 5
	Gruplar İçi	302,585	412	,734		
	Toplam	303,742	415			

Tablo 31'deki ANOVA bulgularına göre öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve tüm alt boyut puanlarının öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Buna göre, öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıfın da sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### Kardeş Sayısına Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve alt boyut puanlarının öğrencilerin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 32'deki gibidir:

**Tablo 32.** Kardeş Sayısına Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Gruplar Arası	,001	2	,000	0,004	0,99 6
	Gruplar İçi	43,253	413	,105		
	Toplam	43,254	415			
<b>POY</b>	Gruplar Arası	,858	2	,429	0,482	0,61 8
	Gruplar İçi	367,782	413	,891		
	Toplam	368,640	415			
<b>POSY</b>	Gruplar Arası	,723	2	,362	0,653	0,52 1
	Gruplar İçi	228,943	413	,554		
	Toplam	229,666	415			
<b>APÇ</b>	Gruplar Arası	,392	2	,196	0,345	0,70 9
	Gruplar İçi	234,840	413	,569		
	Toplam	235,232	415			
<b>İDY</b>	Gruplar Arası	,532	2	,266	0,458	0,63 3
	Gruplar İçi	239,979	413	,581		
	Toplam	240,511	415			
<b>KY</b>	Gruplar Arası	5,692	2	2,846	3,944	<b>0,02 0</b>
	Gruplar İçi	298,050	413	,722		
	Toplam	303,742	415			

Tablo 32'deki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin sadece problemlere karşı kaçınmacı yaklaşım düzeyleri öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık

göstermektedir ( $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti için grup varyanslarının homojen olduğu durumda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Tablo 33'teki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 33.** Kardeş Sayısına Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Değişken	1.Grup	2.Grup	Ortalamalar Farkı	p
<b>KY</b>	1-2 Kardeş	3 Kardeş	-,13758	,343
		4 Kardeş ve Üzeri	,15140	,338
	3 Kardeş	1-2 Kardeş	,13758	,343
		4 Kardeş ve Üzeri	,28898	<b>,015</b>
	4 Kardeş ve Üzeri	1-2 Kardeş	-,15140	,338
		3 Kardeş	-,28898	<b>,015</b>

Tablo 33'teki çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, üç kardeşi olan öğrencilerin problemlere karşı kaçınmacı yaklaşım düzeylerinin dört ve daha fazla sayıda kardeşi olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu aşamada öğrencilerin kardeşleri arasında kaçınıcı sıradaki çocuk olduğunun sosyal problem çözme beceri düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülmüş ve bu etkinin olup olmadığı yine ANOVA ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 34'teki gibidir.

**Tablo 34.** Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Gruplar Arası	,666	2	,333	3,227	<b>0,041</b>
	Gruplar İçi	42,588	413	,103		
	Toplam	43,254	415			
<b>POY</b>	Gruplar Arası	3,158	2	1,579	1,784	0,169
	Gruplar İçi	365,482	413	,885		
	Toplam	368,640	415			
<b>POSY</b>	Gruplar Arası	,660	2	,330	0,595	0,552
	Gruplar İçi	229,006	413	,554		
	Toplam	229,666	415			
<b>APÇ</b>	Gruplar Arası	1,298	2	,649	1,146	0,319
	Gruplar İçi	233,933	413	,566		
	Toplam	235,232	415			
<b>İDY</b>	Gruplar Arası	,043	2	,022	0,037	0,964
	Gruplar İçi	240,468	413	,582		
	Toplam	240,511	415			
<b>KY</b>	Gruplar Arası	3,290	2	1,645	2,261	0,106
	Gruplar İçi	300,452	413	,727		
	Toplam	303,742	415			

Tablo 34'teki ANOVA bulgularına göre öğrencilerin sadece genel sosyal problem çözme beceri düzeylerinin öğrencilerin kardeşleri arasında kaçınıcı çocuk olduklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıktan kaynaklandığının tespiti için yine çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmış ve Tablo 35'teki bulgular elde edilmiştir.

**Tablo 35.** Kaçınıcı Kardeş Olduğuna Göre Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Değişken	1.Grup	2.Grup	Ortalamalar Farkı	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	1. Çocuk	2. Çocuk	-,09866	<b>,031</b>
		3. Çocuk veya daha fazla	-,03509	,615
	2. Çocuk	1. Çocuk	,09866	<b>,031</b>
		3. Çocuk veya daha fazla	,06356	,253
	3. Çocuk veya daha fazla	1. Çocuk	,03509	,615
		2. Çocuk	-,06356	,253

Tablo 35'teki çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, ailesinde ikinci çocuk olan öğrencilerin birinci (en büyük) çocuk olan öğrencilere sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

### Öğrencinin Kaldığı Yere Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve alt boyut puanlarının öğrencilerin kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 36'daki gibidir.

**Tablo 36.** Kalınan Yere Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Kaldığı Yer	N	Ort.	ss	t	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Aileyle Birlikte	346	3,05	0,32	0,089	0,929
	Yurtta	70	3,05	0,31		
<b>POY</b>	Aileyle Birlikte	346	3,00	0,96	-0,107	0,915
	Yurtta	70	3,01	0,84		
<b>POSY</b>	Aileyle Birlikte	346	2,70	0,72	-0,829	0,408
	Yurtta	70	2,78	0,84		
<b>APÇ</b>	Aileyle Birlikte	346	2,95	0,72	-0,118	0,906
	Yurtta	70	2,96	0,86		

<b>İDY</b>	Aileyle Birlikte	346	2,65	0,74	-0,229	0,819
	Yurtta	70	2,68	0,82		
<b>KY</b>	Aileyle Birlikte	346	2,61	0,83	1,425	0,155
	Yurtta	70	2,46	0,94		

Tablo 36'daki t testi bulgularına göre öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve tüm alt boyut puanlarının öğrencilerin kaldıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Buna göre, öğrencilerin aileleriyle birlikte kalıp kalmaması durumunun sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### **Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve alt boyut puanlarının öğrencilerin anne-babasının birlikte ya da ayrı yaşama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 37'deki gibidir.

**Tablo 37.** Anne-Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Anne-Baba	N	Ort.	ss	t	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Birlikte yaşıyor	388	3,05	0,32	0,207	0,836
	Ayrı yaşıyor	28	3,04	0,27		
<b>POY</b>	Birlikte yaşıyor	388	3,01	0,94	0,185	0,853
	Ayrı yaşıyor	28	2,97	0,96		
<b>POSY</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,71	0,75	0,299	0,765
	Ayrı yaşıyor	28	2,67	0,64		
<b>APÇ</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,96	0,76	0,532	0,595
	Ayrı yaşıyor	28	2,88	0,60		
<b>İDY</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,67	0,77	1,262	0,208
	Ayrı yaşıyor	28	2,48	0,60		
<b>KY</b>	Birlikte yaşıyor	388	2,59	0,85	-0,047	0,963
	Ayrı yaşıyor	28	2,60	0,82		

Tablo 37'deki bağımsız gruplar için t testi bulgularına göre öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin alt boyut puanlarının tamamının öğrencilerin anne-babasının birlikte yaşayıp yaşamama durumuna göre de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

### **Babannın Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması**

Öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve alt boyut puanlarının babalarının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 38'deki gibidir:

**Tablo 38.** Babannın Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Gruplar Arası	,327	3	,109	1,046	0,37 2
	Gruplar İçi	42,927	412	,104		
	Toplam	43,254	415			
<b>POY</b>	Gruplar Arası	4,784	3	1,595	1,806	0,14 5
	Gruplar İçi	363,856	412	,883		
	Toplam	368,640	415			
<b>POSY</b>	Gruplar Arası	,337	3	,112	0,202	0,89 5
	Gruplar İçi	229,329	412	,557		
	Toplam	229,666	415			
<b>APÇ</b>	Gruplar Arası	1,181	3	,394	0,693	0,55 7
	Gruplar İçi	234,051	412	,568		
	Toplam	235,232	415			
<b>İDY</b>	Gruplar Arası	,242	3	,081	0,139	0,93 7
	Gruplar İçi	240,269	412	,583		
	Toplam	240,511	415			
<b>KY</b>	Gruplar Arası	1,881	3	,627	0,856	0,46 4
	Gruplar İçi	301,860	412	,733		
	Toplam	303,742	415			

Tablo 38'deki ANOVA sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve alt boyut puanlarının tamamının öğrencilerin babasının öğrenim durumuna göre de anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>0,05$ ).



## Annenin Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve alt boyut puanlarının annelerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği yine ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 39'daki gibidir.

**Tablo 39.** Annenin Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
<b>Sosyal Problem Çözme</b>	Gruplar Arası	,141	3	,047	0,450	0,718
	Gruplar İçi	43,113	412	,105		
	Toplam	43,254	415			
<b>POY</b>	Gruplar Arası	1,037	3	,346	0,387	0,762
	Gruplar İçi	367,603	412	,892		
	Toplam	368,640	415			
<b>POSY</b>	Gruplar Arası	2,360	3	,787	1,426	0,235
	Gruplar İçi	227,306	412	,552		
	Toplam	229,666	415			
<b>APÇ</b>	Gruplar Arası	1,673	3	,558	0,984	0,400
	Gruplar İçi	233,559	412	,567		
	Toplam	235,232	415			
<b>İDY</b>	Gruplar Arası	2,115	3	,705	1,218	0,303
	Gruplar İçi	238,397	412	,579		
	Toplam	240,511	415			
<b>KY</b>	Gruplar Arası	5,184	3	1,728	2,384	0,069
	Gruplar İçi	298,558	412	,725		
	Toplam	303,742	415			

Tablo 39'daki ANOVA testi sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve tüm alt boyut puanlarının öğrencilerin annesinin öğrenim durumuna göre de anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ( $p>0,05$ ). Buna göre annenin öğrenim düzeyi de öğrencilerin sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

#### 4.4. Anneden Algılanan Duygusal İstismarın Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Düzeyi İle İlişkisi

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek, eğer varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini ortaya koyabilmek için iki değişken ve alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Buna göre anneden algılanan duygusal istismar ve alt boyutları ile sosyal problem çözme becerisi ve alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 40'taki şekilde hesaplanmıştır.

**Tablo 40.** Anneden Algılanan Duygusal İstismar ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

		Sos. Prob Çözme	POY	POSY	APÇ	İDY	KY
<b>Alg. Duygusal İstismar</b>	r	-0,186*	-0,104*	0,204*	-0,063	0,124*	0,269*
	p	0,000	0,034	0,000	0,196	0,012	0,000
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Gizli Ret</b>	r	-0,120*	-0,044	0,182*	-0,024	0,117*	0,217*
	p	0,015	0,372	0,000	0,621	0,017	0,000
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Şiddetli Ret</b>	r	-0,155*	-0,060	0,157*	-0,054	0,103*	0,271*
	p	0,002	0,221	0,001	0,274	0,036	0,000
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Aşağılama</b>	r	-0,102*	-0,035	0,224*	0,012	0,099*	0,221*
	p	0,037	0,470	0,000	0,804	0,043	0,000
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Kabul/Saygı</b>	r	0,199*	0,206*	0,000	0,160*	-0,021	-0,091
	p	0,000	0,000	0,994	0,001	0,676	0,064
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	r	-0,094	0,006	0,208*	0,011	0,148*	0,221*
	p	0,055	0,898	0,000	0,823	0,002	0,000
	N	416	416	416	416	416	416

Tablo 40'taki korelasyon analizi sonuçlarına göre, öncelikle öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile probleme olumlu yaklaşma düzeyleri arasında da negatif ve zayıf yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepesel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve zayıf derecede ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Yine Tablo 40'taki sonuçlara göre, öğrencilerin annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü, annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepesel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 40'taki bir diğer sonuca göre, öğrencilerin annelerinden algıladıkları şiddetli ret düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü ve düşük

derecede, annelerinden algıladıkları şiddetli ret düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepsel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Yine Tablo 40'taki bir diğer bulguya göre, öğrencilerin annelerinden algıladıkları aşağılama düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü ve düşük derecede, annelerinden algıladıkları aşağılama düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepsel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin mevcut olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin annelerinden algıladıkları kabul/saygı düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri, probleme olumlu yaklaşma düzeyleri ve akılcı problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkilerin bulunduğu da Tablo 40'taki bir diğer önemli bulgu olarak söylenebilir.

Son olarak Tablo 40'taki bir diğer bulguya göre, öğrencilerin annelerinden algıladıkları gerçekçi olmayan beklenti düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepsel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin mevcut olduğu tespit edilmiştir.

#### **4.5.Babadan Algılanan Duygusal İstismarın Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Düzeyi İle İlişkisi**

Bu kısımda öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve sosyal problem çözme becerileri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı, eğer varsa bu ilişkinin yönü ve derecesi her iki değişken ve alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir.

Buna göre babadan algılanan duygusal istismar düzeyi ve alt boyutları ile sosyal problem çözme becerisi ve alt boyutları arasındaki Pearson korelasyon katsayıları Tablo 41'deki gibi elde edilmiştir.

**Tablo 41.** Babadan Algılanan Duygusal İstismar ve Sosyal Problem Çözme Becerisi Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

		Sos. Prob Çözme	POY	POSY	APÇ	İDY	KY
<b>Alg. Duygusal İstismar</b>	r	-0,208*	-0,148*	0,188*	-0,092	0,107*	0,257*
	p	0,000	0,003	0,000	0,062	0,029	0,000
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Gizli Ret</b>	r	-0,179*	-0,111*	0,180*	-0,072	0,112*	0,228*
	p	0,000	0,024	0,000	0,141	0,023	0,000
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Şiddetli Ret</b>	r	-0,157*	-0,120*	0,177*	-0,049	0,098*	0,229*
	p	0,001	0,014	0,000	0,319	0,046	0,000

	N	416	416	416	416	416	416
<b>Aşağılama</b>	r	-0,141*	-0,094	0,144*	-0,066	0,051	0,185*
	p	0,004	0,056	0,003	0,179	0,298	0,000
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Kabul/Saygı</b>	r	0,194*	0,186*	-0,025	0,145*	-0,007	-0,105*
	p	0,000	0,000	0,614	0,003	0,895	0,033
	N	416	416	416	416	416	416
<b>Gerçekçi Olmayan Beklenti</b>	r	-0,082	-0,009	0,192*	0,024	0,156*	0,221*
	p	0,096	0,853	0,000	0,633	0,001	0,000
	N	416	416	416	416	416	416

Tablo 41'deki korelasyon analizi bulgularına göre, ilk olarak öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde düşük derecede anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile probleme olumlu yaklaşma düzeyleri arasında da negatif ve zayıf yönde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepesel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde düşük derecede ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

Yine Tablo 41'deki sonuçlara göre, öğrencilerin babalarından algıladıkları gizli ret düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri ve probleme olumlu yaklaşma düzeyleri arasında negatif yönlü, babalarından algıladıkları gizli ret düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepesel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde düşük derecede ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 41'deki bir diğer sonuca göre, öğrencilerin babalarından algıladıkları şiddetli ret düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri ve probleme olumlu yaklaşma düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük derecede, babalarından algıladıkları şiddetli ret düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepesel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

Yine Tablo 41'deki bir diğer bulguya göre, öğrencilerin babalarından algıladıkları aşağılama düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü düşük derecede, babalarından algıladıkları aşağılama düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin mevcut olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarından algıladıkları kabul/saygı düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri, probleme olumlu yaklaşma düzeyleri ve akılcı problem çözme

becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, babalarından algıladıkları kabul/saygı düzeyleri ile kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise negatif yönde ve düşük derecede ilişkilerin bulunduğu da Tablo 41'deki bir diğer önemli bulgu olarak vurgulanabilir.

Son olarak Tablo 41'deki bir diğer bulguya göre, öğrencilerin babalarından algıladıkları gerçekçi olmayan beklenti düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepisel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında pozitif yönde düşük derecede ilişkilerin mevcut olduğu belirlenmiştir.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde algılanan duygusal istismar ve sosyal problem çözme becerileri ile ilgili durumların çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular, tartışmalar ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Öğrencilerin Annesinden Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Yapılan analizlerin sonucuna göre öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Erdem Özyurt'un (2016), Şahin ve Tezel'in (2014), Kırımsoy'un (2013), Öztep'in (2010) ve Yalçın'ın (2007) yapmış oldukları araştırmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. Bu bakımdan yapılan çalışma alanyazındaki araştırmaların bir kısmını destekler niteliktedir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Özcan (2009) erkeklerin kızlara göre anne baba ve öğretmenlerinden daha fazla duygusal istismar algıladıklarını; (Türk, 2013) ise duyarsızlık alt boyutu hariç erkeklerin kızlara göre daha yüksek duygusal istismar algıladığını bulmuştur. Jirapramukpitak ve arkadaşlarının (2005), yapmış oldukları araştırmada da algılanan duygusal istismarın erkeklerde %34, kadınlarda % 30,2 olduğu saptanmıştır. Ünal (2005)'a göre, aile içi şiddete maruz kalan bir kız çocuğu, bu durumu katlanılması gereken, sıradan bir şeymiş gibi algılamakta ve ilerleyen yıllarda duygusal istismarı algılama seviyesi de düşmektedir. Ancak çocukluk döneminde kızlara göre daha ayrıcalıklı yetiştirilen erkek çocukları yetişkin olduklarında yaşadıkları toplumsal baskılar sonucu, duygusal istismarı daha yüksek seviyede algılamaktadır. Literatürde kızların erkeklere göre algılanan duygusal istismar düzeylerinin yüksek bulunduğu araştırmalar da mevcuttur. Murty ve arkadaşları (2003); yapmış oldukları araştırmada algılanan duygusal istismar düzeyini erkeklerde % 30 kadınlarda ise % 46,7 olarak bulmuştur. Yılmaz ve Irmak (2008) tarafından yapılan çalışmada da kadınların algıladığı duygusal istismarın daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonucu Kulaksızoğlu (2004) ise şöyle yorumlamıştır, geleneksel ailelerde erkek çocuklar daha değerlidir ve toplumun çoğu kesiminde erkek çocuklar, kız çocuklara nazaran daha dışa dönük ve

özerk yetiştirilir. Bu açıdan bakıldığında kız çocukların, erkek çocuklara nazaran daha fazla duygusal istismara uğradıklarını söyleyebiliriz.

Ortaöğretim öğrencilerinde algılanan duygusal istismarın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu ya da oluşturmadığı yönünde net bir ifade kullanmak doğru olmayacaktır. Çünkü literatürde üç boyutu da destekleyen araştırmalar mevcuttur.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin yalnızca gerçekçi olmayan beklenti alt boyutunda öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve gizli ret, şiddetli ret, aşağılama ve kabul/saygı alt boyut puanlarının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirtilebilir. 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri daha alt yaştaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Yine 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri ve şiddetli ret düzeyleri, aşağılama düzeyleri 16 ve altındaki yaşlardaki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Ayrıca 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin annelerinden gördükleri kabul/saygı düzeylerinin 14-15 ve 16 yaşındaki öğrencilere bakarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin yaş değişkinine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucu, literatür tarandığı zaman mevcut araştırmayı desteklemeyen sonuçlarla karşılaşılmıştır. Örneğin; Özcan'ın (2009) yaptığı çalışmada, algılanan duygusal istismar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine Bostancı ve arkadaşlarının (2006) yaptığı araştırmada yaş değişkenine bakıldığında fiziksel, duygusal ve cinsel istismar puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kırımsoy (2003)'un araştırmasında da çok benzer bir sonuçla karşılaşılmıştır. Algılanan duygusal istismarın yaşa göre manidar farklılık göstermemesi, hayatımızın her döneminde, her yaşında duygusal istismara maruz kalılabileceğini, istismarın türü ve şekli değişse de yaşam boyu karşılaşma ihtimalini güçlendirmektedir (Özcan, 2009)

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve gizli ret, şiddetli ret ve aşağılama alt boyut puanlarının katılımcıların sınıfına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öncelikle 9. sınıftaki öğrencilerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin 10. ve 11. sınıf öğrencilerine nazaran anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. 12. sınıftaki öğrencilerin annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri 10. ve 11. sınıftakilere göre

anlamli derecede daha yuksekken 9. sinif ogrencilerinin annelerinden algiladıkları gizli ret duzeyleri 10. sinif ogrencilerine gore anlamli derecede daha yuksek olduğu gorulmüştür. Türk (2013)'ün yapmış olduğu çalışmada da anababa duygusal istismar puanları ve alt boyutlarının puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim ogrencilerinin kaç kardeşe sahip olduklarının, annelerinden algiladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde anlamli bir etkisinin olmadığı kanısına varılmıştır. Bu sonuç literatürdeki başka çalışmalarla uyumaktadır. Mesela Uzun (2002) tarafından yapılan çalışmada, algılanan duygusal istismar ile kardeş sayısı değişkenine göre anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Yine Karaca (2001)'nin araştırmasında da algılanan duygusal istismar ile kardeş sayısı arasında anlamli bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim ogrencilerinin ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğunun, annelerinden algiladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde anlamli bir etkisinin olmadığı analiz sonuçlarında görülmüştür.

Ortaöğretim ogrencilerinin aileleriyle birlikte yaşayıp yaşamama durumları da annelerinden algiladıkları duygusal istismar duzeyleri üzerinde anlamli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu değişkeni ele alan Türk (2013)'ün yapmış olduğu çalışmada da sonuçların benzer çıktığı görülmüştür.

Ortaöğretim ogrencilerinin annelerinin öğrenim durumu, annelerinden algiladıkları duygusal istismar düzeyi üzerinde anlamli bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Uzun (2002) tarafından yapılan çalışma sonucunda da annelerinin öğrenim durumu ile annelerinden algiladıkları duygusal istismar düzeyi arasında bir ilişki olmadığı bulunarak, araştırma desteklenmiştir. Öte yandan benzer sonuçların çıkmadığı araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Paavilainen ve arkadaşlarının (2001), Güler ve arkadaşlarının (2002), Vardar (1994) ve Öztep (2010)'in yapmış oldukları çalışmalar annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe, ergenlerin aldıkları duygusal istismar düzeyi düşmektedir.

### **5.1.2. Öğrencilerin Babasından Algıladıkları Duygusal İstismar ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular**

Ortaöğretim ogrencilerinin babalarından algıladıkları duygusal istismar duzeyleri ve alt boyut puanlarının hepsi ogrencilerin cinsiyetine, ailesinin kaçınıcı çocuğu olduğuna



ve anne-babalarının beraber ya da ayrı yaşaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. İlgili alanyazına bakıldığında ulaşılan sonuçlarla benzer sonuçlar bulunduğu görülmüştür. Şimşek (2010), Yalçın (2007), Taner ve Gökler (2004), Bekçi (2006) çalışmalarında iki ebeveynden de algılanan istismarın cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Şimşek bu sonucun sebebinin, yaşadığımız toplumdaki babaların otoriter, mesafeli ve duyguların ifade etmeyen yaklaşımlarının olması, çocuklarla ilgili konularda sorun çıktığında en son sözü söyleyen bir adım geride duran, çocuk eğitiminde anneye göre daha geri planda kalan; bunun yanında annelerin çocuğun bir çok davranışına müdahalede bulunan, çocukları için daha fazla vakit harcayan, çocukların sorunu olduğunda önce anneye başvurmaları; bu sebeple de babanın her iki cinsiyete de eşit uzaklıkta bulunmaya çalışan bir pozisyonda görünmesinin olabileceğini dile getirmiştir (Şimşek, 2010).

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin ve alt boyut puanlarının tamamının öğrencilerin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. 17 yaş ve üzerindeki öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin daha alt yaştaki öğrencilere göre; gizli ret düzeyleri 16 yaşındaki öğrencilere göre; şiddetli ret düzeyleri daha alt yaş kategorisindeki öğrencilere göre; aşağılama alt boyutunda daha alt yaş kategorisindeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun alanyazındaki çalışmalarla örtüşmediği söylenebilir. Uzun (2007), Karanis (2016) ve Karaca (2002) yapmış oldukları araştırmalarda algılanan duygusal istismar ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

Üç kardeşi olan öğrencilerin babalarından algıladıkları aşağılama düzeylerinin dört ve daha fazla sayıda kardeşi olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ailesiyle birlikte kalan öğrencilerin yurtta kalan öğrencilere göre babalarından algıladıkları aşağılama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

### **5.1.3. Sosyal Problem Çözme ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular**

Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin ve tüm alt boyut puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmış, yapılan analizler sonucu kızların erkeklere göre problemlere daha olumsuz yaklaştığı saptanmıştır. Arslan (2009)'un yapmış olduğu çalışmada Kız öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım ve akılcı problem çözme puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu

sonuç Hamarta (2007), Dora (2003), Çam ve Tümkaya (2006) araştırmalarının sonuçları ile desteklenmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre şöyle bir kanıya varılabilir; kızların herhangi bir problemle karşılaştığı zaman daha olumsuz yaklaştıkları, karşılaştıkları sorunu tehdit gibi görme eğiliminde buldukları anlamına gelebilir (Hamarta, 2007).

Ortaöğretim ğrencilerinin yaşının, sınıf düzeyinin, ve aileleriyle birlikte kalıp kalmaması durumunun sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Ancak ğrencilerin sadece problemlere karşı kaçınmacı yaklaşım düzeyleri öğrencilerin kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ailede ikinci ocuk olan öğrencilerin en büyük ocuk olan öğrencilere göre sosyal problem çözme beceri düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.  kardeşi olan öğrencilerin problemlere karşı kaçınmacı yaklaşım düzeylerinin dört ve daha fazla sayıda kardeşi olan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim ğrencilerinin babalarından algıladıkları gizli ret düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri ve probleme olumlu yaklaşma düzeyleri arasında negatif yönlü, babalarından algıladıkları gizli ret düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepisel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde düşük derecede ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir

Ortaöğretim ğrencilerinin sosyal problem çözme beceri seviyelerinin ve alt boyut puanlarının tamamının öğrencilerin babasının öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç alanyazındaki çalışmalarla çok fazla benzememektedir. Babası ilkokul mezunu olanların probleme olumsuz yaklaşımlarının babası niversite mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Arslan, 2009).

#### **5.1.4. Anneden Algılanan Duygusal İstismarın ğrencilerin Sosyal Problem zme Becerileri ile İlişkisi**

Ortaöğretim ğrencilerinin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki olduğu araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Yani ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıka, sosyal problem çözme becerilerinde yetersizlik olacağı söylenebilir. Bireylerin hangi yaş döneminde olursa olsun algıladıkları duygusal istismar, yaşantılarının bir kısmını olumsuz etkiliyor. Bu olumsuz etki sosyal

problem çözüme becerilerinde zayıflık olabileceği gibi; karamsar bir bakış açısı, özgüven düşüklüğü, motivasyon eksikliği, mutsuzluk gibi sonuçları da doğurabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile probleme olumlu yaklaşma düzeyleri arasında da negatif ve zayıf yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak algılanan duygusal istismar düzeyi yükseldikçe, insanların hayata karşı bakış açısının olumsuzlaşmaya başladığı söylenebilir. Bireylerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça, günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme yetisinin zayıflayacağı öngürebilir. Hatta karşılaştıkları sosyal problemleri birkaç defa üst üste çözemeyen bireyler, bir süre sonra denemekten vazgeçip öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepisel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve zayıf derecede ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları duygusal istismar seviyesi yükseldikçe, kaçınmacı yaklaşım düzeyleri de arttığı için karşılaştıkları problemlerle yüzleşme durumları azalmaktadır. Yani bireyler probleme karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri için, problemi çözüme girişiminde dahi bulunmayabiliyorlar.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri ile sosyal problem çözüme becerileri arasında negatif yönlü; annelerinden algıladıkları gizli ret düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepisel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Anneleri tarafından gizli ret algılayan ortaöğretim öğrencileri, sosyal problem çözüme noktasında sıkıntılar yaşayabilirler.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları şiddetli ret düzeyleri ile sosyal problem çözüme becerileri arasında negatif yönlü ve düşük derecede, annelerinden algıladıkları şiddetli ret düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepisel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkiler olduğu saptanmıştır. Anneleri tarafından reddedilen ortaöğretim öğrencileri, gündelik hayatta karşılaştığı sorunları çözüme noktasında kendini yetersiz görebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları aşağılama düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönlü ve düşük derecede, annelerinden algıladıkları aşağılama düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepisel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin mevcut olduğu görülmüştür. Anneleri tarafından aşağılandığını hisseden ortaöğretim öğrencilerinin, sosyal problem çözme becerilerinin bu durumdan olumsuz etkileneceğini ifade edebiliriz.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları kabul/saygı düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri, probleme olumlu yaklaşma düzeyleri ve akılcı problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Anneleri tarafından kabul/saygı gören ortaöğretim öğrencilerinin yaşama daha pozitif baktığını ve karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebileceklerine olan inançlarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yani bireylerin varlığını kabul edip saygı gösterildiğinde, ortaya güzel işler çıkacağını belirtebiliriz.

Ortaöğretim öğrencilerinin annelerinden algıladıkları gerçekçi olmayan beklenti düzeyleri ile probleme olumsuz yaklaşma düzeyleri, içtepisel dikkatsiz yaklaşma düzeyleri ve kaçınmacı yaklaşım düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Kapasitelerinin üstünde beklentiye girmek bireyleri zor duruma sokup, özgüven düşüklüğü ve hayal kırıklığı yaşamalarına sebep olabilir.

#### **5.1.5. Babadan Algılanan Duygusal İstismarın Öğrencilerin Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlişkisi**

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasında negatif yönde düşük derecede anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça, sosyal problem çözme becerilerinde zayıflama olacağı söylenebilir. Ebeveynler, yetişkinlik döneminde kendi problemlerini kendi çözebilen, hayatın zorlukları ile mücadele edebilen, kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler yetiştirmek isterse; ebeveynlerin çocuklarına karşı duygusal istismar uygulamaları sağlıklı olacaktır.

Öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile probleme olumlu yaklaşma düzeyleri arasında da negatif ve zayıf yönde bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin babalarından algıladıkları duygusal istismar

düzeylei ile probleme olumsuz yaklaşma düzeylei, içtepilel dikkatsiz yaklaşma düzeylei ve kaçınmacı yaklaşım düzeylei arasında ise pozitif yönde düşük derecede ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça, günlük yaşamdaki karşılaştıkları sorunları çözmeye olan inançları düşecektir. Bu durum da bireylerin yaşam kalitesinin düşürebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları şiddetli ret düzeylei ile sosyal problem çözmeye becerileri ve probleme olumlu yaklaşma düzeylei arasında negatif yönlü ve düşük derecede; babalarından algıladıkları şiddetli ret düzeylei ile probleme olumsuz yaklaşma düzeylei, içtepilel dikkatsiz yaklaşma düzeylei ve kaçınmacı yaklaşım düzeylei arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları şiddetli ret düzeylei arttıkça, sosyal problem çözmeye becerilerinde zayıflama görülebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları aşğılama düzeylei ile sosyal problem çözmeye becerileri arasında negatif yönlü düşük derecede, babalarından algıladıkları aşğılama düzeylei ile probleme olumsuz yaklaşma düzeylei ve kaçınmacı yaklaşım düzeylei arasında ise pozitif yönde ve düşük derecede ilişkilerin mevcut olduğu saptanmıştır. Babalar, çocuklarının karşılaştıkları sosyal problemleri iyi düzeyde çözmelerini isterse, çocuklarını aşğılamaktan vazgeçmeleri gerektiğini kabul etmeleri doğru bir yaklaşım olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları kabul/saygı düzeylei ile sosyal problem çözmeye becerileri, probleme olumlu yaklaşma düzeylei ve akılcı problem çözmeye becerileri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde, babalarından algıladıkları kabul/saygı düzeylei ile kaçınmacı yaklaşım düzeylei arasında ise negatif yönde ve düşük derecede ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları da gösteriyor ki ortaöğretim öğrencileri babaları tarafından kabul edildiklerinde ve bunu hissettiklerinde, hayatta daha başarılı olabiliyorlar. Başarılı oldukları noktalardan birisinin de sosyal problem çözmeye olumlu yükseliş olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin babalarından algıladıkları gerçekçi olmayan beklenti düzeylei ile probleme olumsuz yaklaşma düzeylei, içtepilel dikkatsiz yaklaşma düzeylei ve kaçınmacı yaklaşım düzeylei arasında pozitif yönde düşük derecede ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Babaların, çocuklarından yapabileceklerinden daha fazla şey beklemesi, onların bu baskı altında ezilmesine sebep olabilir.

Bütün bu bulgular, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve sosyal problem çözme becerilerinin birbirleri ile ilişkili değişkenler olduğuna işaret etmektedir. Sosyal problem çözme, bireyin yaşamında kazanması gereken en önemli becerilerden biridir. Sosyal problem çözme becerisi iyi düzeyde olan kişinin motivasyonun ve özgüveninin yüksek olması, hayata karşı yaklaşımının olumlu olması beklenmektedir. Kişilik gelişiminin bir bütün olduğunu düşünülürse, bireyin sosyal problem çözme becerisi geliştirilmek istenirse, yaşamında algıladığı duygusal istismar düzeyinin de incelenmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Algılanan duygusal istismar düzeyi arttıkça, bireyin yaşam kalitesinin düşme ihtimali vardır. Bu sebeple mutlu bireyler yetiştirmek için algılanan duygusal istismar seviyesinin düşürülmesi doğru bir yaklaşım olacaktır.

## **5.2. Öneriler**

Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ve sosyal problem çözme becerilerinin birbirleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre araştırmacılara, eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu önerilere aşağıda yer verilmiştir.

### **5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- ✓ Çalışma grubunun Yozgat'ta bulunan beş okuldan eğitimine devam eden öğrencilerden oluşmasının yapılan çalışma için bir sınırlılık oluşturduğu düşünülmektedir. Sonraki çalışmalarda farklı şehirlerden de katılımcılar alınarak genellenebilirlik düzeyi yükseltilmelidir.
- ✓ Bundan sonraki çalışmalarda daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak için nitel ve nicel yöntemler ile çoklu ölçme araçları kullanılarak veri toplanmalıdır.
- ✓ Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Algılanan Duygusal İstismar konusundaki bilgiyi artırmak ve farkındalığı yükseltmek için gazetelerin bir köşesinde ya da devlet destekli bir televizyon kanalında konu ile ilgili kısa bilgilendirme notları yer almalıdır.
- ✓ Günlük yaşamda birçok toplumsal problemle karşılaşılabilir. Karşılaşılan problemleri etkili ve işlevsel biçimde çözebilmek için Halk Eğitim Merkezlerinde, sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla alanında uzman kişiler tarafından kurs ya da seminerler verilmelidir.

### **5.2.2. Eğitimciler İçin Öneriler**

- ✓ Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar aracılığıyla istismar konusunda farkındalık kazandırmak için aile eğitimlerini düzenlenmeli ve eğitim sonunda sertifika verilerek resmileştirilmelidir.
- ✓ Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar ve öğretmenler aracılığıyla ebeveynlere duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarını desteklemek için yazılı materyaller hazırlayıp, her eğitim-öğretim yılının başında dağıtılmalıdır.
- ✓ Bakanlığın düzenlediği ve mahalli hizmet içi eğitimlerde tüm okul kademelerinde görevli öğretmenlere yönelik sosyal problem çözme becerileri ve duygusal istismar konuları ile ilgili; öğretmenlerin de aktif olarak paylaşımında bulunabileceği konferans, forum, panel, sempozyum, seminer, çalıştay gibi faaliyetler planlanmalıdır. Bu çalışmaların eğitim-öğretimi aksatmaması için, çalışmalar haziran ve eylül aylarındaki seminer dönemleri değerlendirilmelidir.

### **5.2.3. Aileler İçin Öneriler**

- ✓ Aileler çocuklarının gelişimini desteklemek için düzenlenen eğitim, toplantı, seminer gibi çalışmalara muhakkak katılım sağlamalıdır.
- ✓ Aileler istismar konusunda evde çocuklarına mahremiyet eğitimi vermelidir.

## 6. KAYNAKÇA

- Adalı, N. (2007). *10-12 Yaş grubu çocuk istismarı ebeveyn ve çocuk bilgilendirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Adler, A. (2000). *İnsan Tabiatını Tanıma*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akay H. (2006). *Problem çözme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgiray, A. (2007). *Çocuk İstismarı: 8-10 Yaş çocuklarda istismarı önleme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment on attempt its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü özdüzenleme stratejileri ve öss sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, M. (2000). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). *Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı*. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 62-65, Ankara.



- Albayrak Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Allen, B. (2008). An analysis of the impact of diverse forms of childhood psychological maltreatment on emotional adjustment in early adulthood. *Child Maltreatment*. 13, 307-312.
- Armağan, E. (2007). Çocuk ihmali ve istismarı: psikoz tablosu sergileyen bir istismar olgusu. *New/Yeni Symposium Journal*. 45 (4), 170-173.
- Arı, R., Üre, Ö. ve Yılmaz, H. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Günay Ofset.
- Arslan, C. (2001). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yüklem karmaşıklığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, G. (2015). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2014). Ergenler için algılanan duygusal/psikolojik istismar ölçeği kısa formu-11: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama / Journal of Theory and Practice in Education*. 10(2): 491-510.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ay, R. (2015). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.

- Ayvaz Tuncel, Z. ve Demirel, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin sosyal sorun çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bir çalışma. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 21(1), 25-44.
- Azar, A. ve Koray, Ö. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (16)1, 125-136.
- Azizoğlu, M. (2009). *Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (1999). *Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bayraktar, N. (1990). *Defining Subcate Gories of Psychological Maltreatment*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bekçi, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ve öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Belzer, K.D., T.J.D'Zurilla ve A.Maydeu-Olivares (2002). Social problem solving and trait anxiety as predictors of worry in a college student population. *Personality and Individual Differences*, 33.
- Bell, A. C. ve D'Zurilla, T. J. (2009). The influence of social problem solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 439-448.
- Beyazıt, U. ve Ayhan, A. (2015). An overview of the scientific studies conducted in Turkey which examines the sexual abuse cases covering children as the victims. *International Journal of Social Sciences*. 31, 443-53.
- Bilgenoğlu, A. A. (2009). *The moderating role of social problem solving skills on workfamily-personal life conflict and psychological well-being relationship*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Koç Üniversitesi, İstanbul.

- Bilgin, A. (2010). *Üniversite öğrencilerinin çeşitli değişkenlere ve denetim odağına göre problem çözme beceri algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilginer, Ç., Hesapçioğlu, T.S. ve Kandil, S. (2013). Çocukluk çağı cinsel istismarı: mağdur ve sanık açısından çok yönlü bakış. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26, 55-64.
- Bilir, S., Arı, M., Dönmez, N.B., Atik, B. ve San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşları arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 1 (1), 57-70.
- Brems, C. ve Johnson, M.E. (1988). Problem-solving appraisal and coping style: The influence of sex-role orientation and gender. *Journal of Psychology*, 123, 187-194.
- Brown, E.J. ve Khan, S.A. (2003). Child abuse and neglect definitions, consequences and treatment. *Child Study Center*. 7(3),1-6.
- Bulut, I. (1996). *Genç Anne ve Çocuk İstismarı*. Ankara: Bizim Büro.
- Can Özcan, M. (2010). *İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki fiziksel ve psikolojik etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Chang, E.C. (2002). Examining the link between perfectionism and psychological maladjustment: social problem solving as a buffer. *Cognitive Therapy and Research*, 26 (5), 581-595.
- Chang, E.C., D'Zurilla, T.J. ve Sanna, L.J. (2004). *Social problem solving: Theory, research and training*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chang, E.C., D'Zurilla, T.J. ve Sana, L.J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle- adulthood. *Cognitive Therapy and Research Published*, 24(12), 1396–1404.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları*.7. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi

- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlarırmak, A. (2006), *Yerleşik olan ve olmayan ailelerde çocuk istismarı yaygınlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 119-132.
- Çeçen, A.R. (2007). Çocuk cinsel istismarı: sıklığı, etkileri ve okul temelli önleme yolları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Çelikkol, A. (1999). *Ruh Hastalıklarından Korunma*. İstanbul: Gendaş A.Ş.
- Çelik, C. (2005). Çocuk kavramı ve medeni hukuk açısından çocuk haklarının tarihi gelişimi, e-akademi: *Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi*, 36.
- Çekici, F. (2009). *Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri, öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çeşmeci, M. (1995). *Further reliability and validity study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Doğan, İ. (2001). Çocuk hakları açısından Türkiye’de çocuk olgusu. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, 151.
- Doğan, U. (2009). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Dora, S. (2003). *Sosyal problem çözme envanteri (revize edilmiş formu)nin türkçe’ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Düzakın, Sibel. (2004). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- D’Zurilla, T.J. ve Goldfried, M.R. (1977). Problem Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, (78), 107-126.
- D’Zurilla, T.J., ve Nezu, A. (1999). *Problem Solving Therapy: A Social Lcompetence Approach To Clinical Intervention*. New York: Springer.
- D’Zurilla, T.J., Nezu, A.M., ve Maydeu-Olivares, A. (2004). *Social problem solving: Theory and Assessment*. In E.C.
- D’Zurilla, T., ve Sheedy, C. (1991). Relation between social problem solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality ana Social Psychology*, (61), 841-846.
- D’Zurilla, T.J. ve Nezu, A.M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem-solving inventory. *Psychological Assessment*, 2(2), 156-163.
- D’Zurilla, T.J., Nezu, A.M. ve Maydeu-Olivares, A. (1996). *Manual For The Social Problem Solving İnventry Revised*. North Tonawanda, Newyork: Multi-Health Systems
- Egeland, B. ve Sroufe, L. A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*. 52, 44–52.
- Egeland, B. (2009). Taking stock: Childhood emotional maltreatment and developmental psychopathology. *Child Abuse and Neglect*, 33(1), 22-26.
- Erdem Özyurt, Ş. (2016). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eren, N. (2016). *Yetişkinlerin bağlanma stillerine göre bireylerin öfkeyi ifade etme tarzları, kendilik algısı ve sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, B. (2009). *Kişilerarası problem çözme davranışı, yetişkinlerdeki bağlanma biçimleri ve psikolojik rahatsızlık belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkman, F. (1999). *Çocukların Duygusal Ezimi, Çocuk İstismarı ve İhmali*. Ankara.
- Erkman, F. ve Görkem, E. (2012). A Perceived Emotional Abuse Inventory: development of the short form (POPMIFA –Short form).

- Eryiğit, S. (2004). *Turkish adolescents level of psychological adjustment in relation to adolescents perception of parental psychological maltreatment*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eşigül, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları stres ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkide sosyal problem çözmenin aracı ve düzenleyici rolünün incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Feyzioğlu, S.E. (2008). *Bağlanma stilleri, problem çözme becerileri ve hükümlülük arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelbal, S. ve Duyan, V. (2008). Sosyal sorun çözme envanterinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*. 19(1), 728.
- Gesinde, A.M. (2013). Determinants of teachers' psychological abuse among secondary school students in Nigeria. *European Scientific Journal*. 9(23),74-85
- Giardino P.A., Lyn M.A., Giardino R.E. (2010). *A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect*, Springer, London.
- Graham. C., Dawey, L. (1994). Worrying, Social Problem-Solving Abilities and Social Problem. Solving Confidence. 32(3), 327-330.
- Göğayaz, S. (2001). *Ergenlerde öğretmenlerine yönelik duygusal istismar algısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. (5) 25-27.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar / ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 24, 128-134.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2004). Fiziksel istismar açısından üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (13), 29-40.

- Güneş, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (2009). Psikodramanın psikolojik danışmanların problem çözme becerilerini algılama düzeyleri üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (28), 63-74.
- Hamarta, S. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan ana baba tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Hall, A. (2003). *Emotional Abuse. Protecting Children From Abuse And Neglect In Primary Care*. Oxford: Oxford University Press.
- Havelin, K. (2000). *Child Abuse: Why Do My Parents Hit Me? (Perspectives on Relationships)*. Minnesota: Capstone Press.
- Heppner, P., Krauskopf, Charles J. (1987). An information processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*. 15 (3), 371-447.
- Horton, C.B. Cruise, T.K. (2001). *Child abuse and neglect. The School's Responce*. New York: The Guilford Press.
- Honor, G. (2012). Emotional maltreatment. *Journal of Pediatric Health Care*. 26 (6), 436-442.
- Iwaniec, D., Larkin, E., Higgins, S. (2006). Research review: risk and resilience in cases of emotional abuse, *Child and Family Social Work*. 11, 73-82.
- İşeri, E. (2006). *Duygusal İstismar, Çocuk İstismarı ve İhmali Multidisipliner Yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Jirapramukpitak, T., Martin, R., Trudy, H. (2005). The experience of abuse and mental health in the young Thai population: A preliminary survey, *Soc. Psychiatr Epidemiol*, (40), 955-963.
- Kanak, M. (2011). *0-10 yaş çocuk cinsel istismarının sanal medyadaki yansımaları*. Yüksek Lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kanak, M. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal ihmal ve istismara yönelik bilgi ve farkındalıklarına destek eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kant, L.G., D’Zurilla, T.J. ve Maydeu-Olivares, A. (1997). Social problem solvin as a mediator of stres-related depression and anxiety in middle aged and elderly community residents. *Cognitive Therapy and Research*. 21 (1), 73-96.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, A. Ş. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. (47), 140-143.
- Karaca, N. (2001). *Duygusal istismara uğramış ergenlerin bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karagöz, Y. (2016), *Spss ve Amos 23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karanis, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar düzeyleri ile atılabilirlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kaya, İ. (2015). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasında ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, F. (2010). *Çocukluk döneminde yaşanan istismarın kişilerarası ilişki tarzları üzerindeki etkisi: erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kendall-Tackett, K. (2002). The health effects of child abuse: four pathways by which abuse can influence health. *Child Abuse Neglect*, 26, 715-729.
- Kırımsoy, E. (2003). *Şuç işlemiş ve suç işlememiş ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın ve benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, H. (1999). *The partial norm study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescent*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Kulaksızoğlu A. (2000). *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A. (2005), *Ergenlik Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Yayınları.
- Küpçü, A. (2008). *Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının orantısız akıl yürütmeye dayalı problem çözme başarısına etkisi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Maciejewski, Paul K., Carolyn M. (2006). Fear of criticism and rejection mediates an association between childhood emotional abuse and adult onset of major depression. *Cognitive Therapy and Research*, 30(1), 105-122.
- McGee, R., Wolfe, D., Wilson, S. (1997). Multiple maltreatment experiences and adolescent behavior problems: Adolescents perspectives. *Development and Psychopathology*, 131-149.
- McCoy, M., Keen, S. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali. *İngiliz Sosyal Hizmet Dergisi*, 40(6), 2022–2023.
- Miller-Perrin, C.L. ve Perrin, R.D. (2007). *Child Maltreatment: An Introduction*, Sagepublication, London.
- Mullen, P.E., Martin, J.L., Anderson, J.C., Romans, S.E. ve Herbison, G.P. (1996). The Long-Term Impact Of The Physical, Emotional, and Sexual Abuse of Children: A Community Study. *Child Abuse and Neglect*. 20(1):7-21.
- Murty, Susan A., v.d., (2003). Physical and emotional partner abuse reported by men and women in a rural community, *American Journal of Public Health*, 93(7), 1073-1075.
- Nezu, A. M., D'Zurilla, T., ve Nezu, C. M. (2012). *Problem solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Pub. Co.
- O'Hagan, K.P. (1995). Emotional and psychological abuse-problems of definition. *Child Abuse and Neglect*. 19(4): 449-461.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kisilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

- Öztep, İ.C. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*. 9(4), 391-398.
- Özcan, K. (2009). *Yetişkin bireylerin algılanan duygusal istismar düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özkan, H.K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (2007). *Çocuklarda Duygusal İstismar*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Paavilainen E., Astedt-Kurki, P., Paunonen-Ilmomen, M., and Laippala, P. (2001). Risk factors of child maltreatment within the family: Towards a knowledgeable base of family nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(3), 297-303.
- Polat, O. (1997). *Vurursan Kırılır*. İstanbul: Analiz Yayınları.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Polat, O. (2006). *Klinik Adli Tıp*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2006). *Dövme Beni*. İstanbul: Sokak Çocukları Rehabilitasyon Derneği Yayınları.
- Runyan, D. Corrine, W. Ikeda, R. (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. In: World report on violence and health. Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA.(eds). *World Health Organization, Geneva*, 57- 86.
- Olive, M. F. (2007). *Child Abuse and Stress Disorders*. New York: Infobase Publishing.
- Sağkal, A.S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Savi, F. (1999). *Ergenlerde duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Siyez, D.M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 160-171.
- Şahin, H. ve Tezel, Z. (2014). Determination of the University Students' Perception of Emotional Abuse. *International Journal of Humanities and Social Science*. 4(11):61-68.
- Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin anne-babadan ve Öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şimşek, S., Önder, C.F., (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1124-1137.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk İstismarı ve İhmali: Psikiyatrik Yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*. 35(2), 82-86.
- Taşdelen, N. (1995). *Examination of Effects of Perceived Psychological Maltreatment of Mothers on Adolescent's Self Concept, Emotional and Behavioral Problems, and Academic Achievement*. Yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, H.H. (2017). *Adölesan gebelerde çocukluk çağı istismarı, duygu düzenleme ve evlilik doyumu*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Thompson Hirschy, S., Wilkinson, E. (2010). *Protecting Our Children: Understanding And Preventing Abuse And Neglect In Early Childhood*. Belmont: *Wadsworth Cengage Learning*.
- Tetik, S., Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zeka düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, UMYOS Aralık Özel Sayı.

- Topbaş, M. (2004). İnsanlığın Büyük Ayıbı; Çocuk İstismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. 3, 76-80.
- Tomison, A. and Tucci, J. (1997). Emotional abuse: the hidden form of maltreatment. issues in child abuse prevention, *National Child Protection Clearinghouse*. 8 (2), 27-43.
- Topçu, S. (2009). *Silinmeyen İzler*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tıraş, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme düzeylerinin sosyal yetkinlik ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulu, S. (2011). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sürekli öfke düzeyi ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, G. (2005). Aile İçi Şiddet. *Aile ve Toplum Dergisi*, 2(8), 85-93.
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. 2003. İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler, G.Ü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11(1).
- Vardar, B. (1994). *The validity and reliability of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, S. (2007). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile uyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, B. (2002). Çocuklarda cinsel istismar. *Türk Psikoloji Bülteni*. 24-25.
- Yılmaz Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınevi.
- Yücel, D., (2014). *Çocukluk çağı istismar yaşantılarının genç yetişkinlik dönemindeki bağlanma süreçleri, psikopatolojik semptomlar, ilişki yeterlilikleri ve aşk tutumları ile ilişkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, D., (2016). *Çocuk İstismarı Ve İhmali, Adli Sosyal Hizmet Yaklaşım Ve Müdahale*, Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Zara, A. (2004). Cinsel istismara bağlı travma: psikolojik tedavi süreci ve ilkeleri. *Türk Psikoloji Yazıları*. 7(14), 15-22.
- Wekerle C., Leung E, Wall A.M., MacMillan H, Boyle M., Trocme N and Waechter R., (2009). The contribution of childhood emotional abuse to teen dating violence among child protective services-involved youth. *Child Abuse and Neglect*. 33, 45–58.
- Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması (2010). <http://atud.org.tr/kutuphane/unisefrapor.pdf>. Erişim Tarihi: 25.09.2018.

## EKLER

### EK 1: Kişisel Bilgi Formu

Okulunuzun Adı	
Cinsiyetiniz	( ) Erkek ( ) Kız
Yaş	
Kaç kardeşiniz/ Kaçıncı çocuk	...../.....
Kaldığınız yer	( ) Ailele birlikte ( ) Yurtta ( ) ( ) Diğer
Anne ve babanız yaşıyor mu?	( ) İkisi de yaşıyor ( ) Annem yaşıyor, babam yaşamıyor ( ) Annem yaşamıyor, babam yaşıyor ( ) İkisi de yaşamıyor
Anne ve babanız birlikte mi:	( ) Evet ( ) Hayır
(Anneniz yaşıyorsa) Annenizin öğrenim durumu nedir?	( ) Okur yazar değil ( ) Okur yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Orta okul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Yüksekokul mezunu
(Babanız yaşıyorsa) Babanızın öğrenim durumu nedir?	( ) Okur yazar değil ( ) Okur yazar ( ) İlkokul mezunu ( ) Orta okul mezunu ( ) Lise mezunu ( ) Yüksekokul mezunu

## Ek 2: Algılanan Duygusal İstismar Formu

Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği: Anne-Baba Formu Yetişkinlerin gençlere yönelik bazı davranışları hakkında bir araştırma yürütüyoruz. Hiçbir ifadenin doğru veya yanlış cevabı yoktur. Araştırmamızın sağlıklı olabilmesi için kendi özel konumuzu samimiyetle yanıtlamanız çok önemli. Her soruyu cevaplarken, anne ve babanızın ayrı ayrı; şimdi veya geçmişteki davranışlarını göz önünde bulundurun.		ANNE			BABA				
		Hemen Hemen Hiç Bir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman	Hemen Hemen Hiç Bir Zaman	Nadiren	Sık Sık	Hemen Hemen Her Zaman
1.	Sorunların çözümünde düşüncelerime önem vermez /vermezdi.	1	2	3	4	1	2	3	4
5.	Bana saygı gösterir/gösterirdi.	1	2	3	4	1	2	3	4
10.	Çeşitli konularda ne düşündüğümü sorar, fikirlerime saygı gösterir / gösterirdi.	1	2	3	4	1	2	3	4
15.	Aşırı sert ve otoriter disiplin anlayışından yana/yanaydı.	1	2	3	4	1	2	3	4
20.	"Sen ne işe yararsın "diyerek aşağılar / aşağılardı.	1	2	3	4	1	2	3	4
25.	Beni gerçekten dinlemez, eleştirir/eleştirirdi.	1	2	3	4	1	2	3	4
30.	Duygularımı ona açıkça ifade edebilirim/edebilirdim.	1	2	3	4	1	2	3	4
32.	Benimle sıcak bir ses tonu ile konuşur/konuşurdu.	1	2	3	4	1	2	3	4

### **Ek 3: Sosyal Problem Çözme Envanteri**

1. Problemlerimi çözmek yerine, endişelenerek çok zaman harcarım

5. Bir problemi çözerken sıklıkla farklı çözümler düşünür ve daha sonra bunlardan bazılarını daha iyi bir çözüm elde etmek için bir araya getiririm.

10. Bir problemi çözmeden önce, problemin kendiliğinden çözülüp çözülmediğini görmek için beklerim.

20. Bir problemi çözmeye giriştiğimde yaratıcı olmaya ve yeni ya da orijinal düşünmeye çalışırım.

30. Problemlerin çözümü konusunda bir şeyler yapmak için çok geç olana kadar, onları çözmeyi ertelerim.

40. Bir karar vermek zorunda kaldığımda, her seçeneğin sonuçlarını değerlendiririm ve bir biriyle karşılaştırırım.

52. Karar verirken çok aceleci davranırım.





## CEVAP FORMU

	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana kısmen uygun	Bana çok uygun	Bana tamamen uygun
1	( )	( )	( )	( )	( )
2	( )	( )	( )	( )	( )
3	( )	( )	( )	( )	( )
4	( )	( )	( )	( )	( )
5	( )	( )	( )	( )	( )
6	( )	( )	( )	( )	( )
7	( )	( )	( )	( )	( )
8	( )	( )	( )	( )	( )
9	( )	( )	( )	( )	( )
10	( )	( )	( )	( )	( )
11	( )	( )	( )	( )	( )
12	( )	( )	( )	( )	( )
13	( )	( )	( )	( )	( )
14	( )	( )	( )	( )	( )
15	( )	( )	( )	( )	( )
16	( )	( )	( )	( )	( )
17	( )	( )	( )	( )	( )
18	( )	( )	( )	( )	( )
19	( )	( )	( )	( )	( )
20	( )	( )	( )	( )	( )
21	( )	( )	( )	( )	( )
22	( )	( )	( )	( )	( )
23	( )	( )	( )	( )	( )
24	( )	( )	( )	( )	( )
25	( )	( )	( )	( )	( )
26	( )	( )	( )	( )	( )

	Bana hiç uygun değil	Bana çok az uygun	Bana kısmen uygun	Bana çok uygun	Bana tamamen uygun
27	( )	( )	( )	( )	( )
28	( )	( )	( )	( )	( )
29	( )	( )	( )	( )	( )
30	( )	( )	( )	( )	( )
31	( )	( )	( )	( )	( )
32	( )	( )	( )	( )	( )
33	( )	( )	( )	( )	( )
34	( )	( )	( )	( )	( )
35	( )	( )	( )	( )	( )
36	( )	( )	( )	( )	( )
37	( )	( )	( )	( )	( )
38	( )	( )	( )	( )	( )
39	( )	( )	( )	( )	( )
40	( )	( )	( )	( )	( )
41	( )	( )	( )	( )	( )
42	( )	( )	( )	( )	( )
43	( )	( )	( )	( )	( )
44	( )	( )	( )	( )	( )
45	( )	( )	( )	( )	( )
46	( )	( )	( )	( )	( )
47	( )	( )	( )	( )	( )
48	( )	( )	( )	( )	( )
49	( )	( )	( )	( )	( )
50	( )	( )	( )	( )	( )
51	( )	( )	( )	( )	( )
52	( )	( )	( )	( )	( )

## Ek 4: Araştırma İzni Onay Yazısı



T.C.  
YOZGAT VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 55005497-605.02-E.22786709  
Konu : Araştırma İzni

27/11/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 nolu genelgesi.  
b) 19/11/2018 tarihli ve 22310089 sayılı dilekçe.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi olan ilimiz Merkez Sürmeli Anadolu Lisesi Rehberlik Öğretmeni Ayşe TOKER KARABULUT'un "Ergenlerin Anne ve Babalarından Aldıkları Duygusal İstismarın Sosyal Problem Çözme Düzeyi ile İlişkisinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması izin isteğine ait ilgi (b) yazılı başvuru ve işlemler belgeleri ekte sunulmuştur.

Söz konusu anket çalışmasının, ilgi (a) genelgede belirtilen esaslar kapsamında, ilimiz merkezindeki liselerde, 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup; Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1-Kontrol Çizelgesi (1 sayfa)  
2-İlgi Yazı (30 sayfa)

O L U R  
27/11/2018  
Salih ALTUN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Karatepe Mah. Hoca Ahmetiyesi Cad.No.57 66100 YOZGAT  
Faks: (0 354) 2806669  
Tel: (0 354) 280 66 21 e-posta: arge66@meb.gov.tr

MEM 2.Kat No:43 AR-GE)  
Ayrıntılı bilgi için: H.UÇAR Şef.  
Elektronik Ağ: www.yozgat.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 05f7-b111-3344-b4c2-1f19 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 5: Ölçek Kullanım İzni



Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com>

30.10.2017 Pzt 10:30

Siz ✓



Ölçek ekte. Ölçek sadece araştırmanızda kullanmanız için izin verilmiştir. Üçüncü şahıslar ile paylaşmayınız. Araştırma sonuçları konusunda tarafıma bilgi verirsiniz sevindiririm. Ölçekle değerlendirme bilgilerinizi researçatedeki çalışmalarda bulabilirsiniz. Ters çevirelecek madde bulunmakta.  
Kolaylıklar dilerim.

30 Ekim 2017 09:52 tarihinde Ayşe Toker Karabulut <ayseetoker@hotmail.com> yazdı:

Hocam merhaba,

Geçtiğimiz hafta mail atmıştım , tekrar hatırlatmak istedim

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans yapmaktayım. Tez konum 'Ergenlik dönemindeki gençlerin Algılanan duygusal istismar düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi', tez hocam da Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Mehmet KANAK. Tez hocamla yaptığımız incelemeler sonucunda tez konum doğrultusunda veri toplamak amacıyla izin verirsiniz geliştirdiğiniz 'Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar' ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Saygılarımla...

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Ayşe TOKER KARABULUT  
**Doğum Yeri ve Tarihi** : Sivas 23.05.1991  
**Cep Telefonu** : 0505 886 12 04  
**E posta** : ayseetoker@hotmail.com

### EĞİTİM BİLGİLERİ

**İlkokul-Ortaokul** : Kadı Burhaneddin İlk Öğretim Okulu  
**Lise** : Kongre Lisesi  
**Üniversite** : Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

### İŞ TECRÜBELERİ

**2014-2016** : Sivas-Divriği Nuri Demirağ MTAL, Psikolojik Danışman  
**2016-2017** : Yozgat Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, Psikolojik Danışman  
**2017-** : Yozgat Sürmeli Anadolu Lisesi, Psikolojik Danışman

