



**T.C.**

**SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI DUYGUSAL  
İSTİSMAR İLE ADİL DÜNYA İNANÇLARININ BAZI DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Ayfer DOĞAN ARSLAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**

**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK**

**Sivas-2019**



**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALGILADIKLARI DUYGUSAL  
İSTİSMAR İLE ADİL DÜNYA İNANÇLARININ BAZI DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ayfer DOĞAN ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK

Sivas

Temmuz 2019

## KABUL VE ONAY

Ayfer DOĞAN ARSLAN'ın hazırlamış olduğu “Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Duygusal İstismar ile Adil Dünya İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından 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.

Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT (Başkan)



Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK (Danışman)



Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ (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, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.../.../2019

Ayfer DOĞAN ARSLAN

## ÖNSÖZ

Öncelikle beni tez öğrencisi olarak kabul eden, çalışmamın her aşamasında büyük bir sabır ve hoşgörü göstererek beni yönlendiren, bilgi ve tecrübeleriyle ihtiyaç duyduğum her an yardımcı olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KANAK'a bana kattığı her şey için çok teşekkür ederim.

Ayrıca, yüksek lisans eğitimim boyunca izin konusunda gerekli desteği sağlayan okul yöneticilerime, araştırma ölçeklerinin uygulanmasında yardımcı olan değerli meslektaşlarım psikolojik danışmanlara ve katkı sağlayan tüm öğrencilere içtenlikle teşekkür ederim.

Teşekkürlerin en özelini, bugünlere gelmemi sağlayan anneme ve rahmetli babama, biricik ablam, kıymetlim Hacer DOĞAN ÖZTÜRK'e ve her zaman koşulsuz sevgi ve desteğiyle yanımda olan hayat arkadaşım Ali ARSLAN'a ediyorum.

*Cennetteki meleğim babam, dünyadaki cennetim anneme ithafen...*

AYFER DOĞAN ARSLAN

## ÖZET

**DOĞAN ARSLAN, Ayfer. Ortaöğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Duygusal İstismar ile Adil Dünya İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2019.**

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ile adil dünya inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ve adil dünya inançlarının bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırma yoluyla bilgi elde edilen ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan orta ölçekli bir il merkezinde ortaöğretim kademesinde öğrenim gören 22699 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 6 farklı liseden veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 539 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", "Psikolojik İstismar Ölçeği" ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 19.0 programı kullanılmıştır.

"Psikolojik İstismar Ölçeği", Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu, Reddetme/İzolasyon alt boyutu, "Adil Dünya İnanç Ölçeği", Genel Adil Dünya İnanıcı alt boyutu ve Kişisel Adil Dünya İnanıcı alt boyutu normal dağılım gösterdiği için; bu ölçek ve alt boyutların cinsiyet değişkenine göre analizinde "Bağımsız Örneklemeler İçin t Testi", diğer değişkenlere göre analizinde "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)", aralarındaki ilişkinin analizinde ise "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon" testi kullanılmıştır. Yıldırma/Aşağılama alt boyutu ve Suça Yöneltilme alt boyutu ise normal dağılım göstermediği için bu alt boyutların cinsiyet değişkenine göre analizinde "Mann Whitney U" testi, diğer değişkenlere göre analizinde "Kruskal Wallis H" testi, diğer ölçek ve alt boyutlarla ilişkilerinin analizinde ise "Spearman Sıra Farkları Korelasyon" testi kullanılmıştır. "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" kullanılan ve anlamlı farklılık görülen analizlerde farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek adına Post Hoc testleri uygulanmıştır. Varyansların homojen olduğu gruplarda

"Scheffe" ve "LSD", varyansların homojen olmadığı gruplarda ise "Tamhane" testleri kullanılmıştır.

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; cinsiyet değişkenine göre, ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inançlarının Genel Adil Dünya İnancı alt boyutu, Kişisel Adil Dünya İnancı alt boyutu ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği"nde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu ve Reddetme/İzolasyon alt boyutunda; adil dünya inançlarının Kişisel Adil Dünya İnancı alt boyutu ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği"nde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Doğum sırası değişkenine göre, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu, Reddetme/İzolasyon alt boyutu ve "Psikolojik İstismar Ölçeği"nde; adil dünya inançlarının Kişisel Adil Dünya İnancı alt boyutunda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın Genel Adil Dünya İnancı alt boyutu ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği"nde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu ve "Psikolojik İstismar Ölçeği"nde; adil dünya inançlarının Genel Adil Dünya İnancı alt boyutu ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği"nde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul başarı puanı değişkenine göre Yıldırma/Aşağılama alt boyutu, Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu, Reddetme/İzolasyon alt boyutu ve "Psikolojik İstismar Ölçeği"nde; adil dünya inançlarının Genel Adil Dünya İnancı alt boyutunda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak lise türü değişkenine göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın Yıldırma/Aşağılama alt boyutu, Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu, Reddetme/İzolasyon alt boyutu ve "Psikolojik İstismar Ölçeği"nde; adil dünya inançlarının Genel Adil Dünya İnancı ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği"nde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile adil dünya inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda "Psikolojik İstismar Ölçeği" ile "Adil Dünya İnanç Ölçeği" arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yıldırma/Aşağılama, Duygusal Tepkiyi Reddetme ve Reddetme/İzolasyon alt boyutları ile Genel Adil Dünya İnancı alt boyutu, Kişisel Adil Dünya İnancı alt boyutu ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği"; Suça Yönelme alt boyutu ile



Kişisel Adil Dünya İnancı alt boyutu ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği" arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça, adil dünya inançlarının zayıfladığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ergenlik, Algılanan duygusal istismar, Adil dünya inancı.



## ABSTRACT

**DOĞAN ARSLAN, Ayfer. Investigation of the Emotional Abuse Perceived by High School Students and their Beliefs in a Just World in Terms of Some Variables. Master Thesis, Sivas, 2019.**

The aim of this study is to investigate of the emotional abuse perceived by high school students and their beliefs in a just world in terms of some variables and to reveal the relationship between them.

In the research, a relational model which obtains information through comparison from quantitative models has been used for in order to determine the relationship between the level of emotional abuse perceived by high school students and their beliefs in a just world.

The sample of study consisted of 22699 students studying at high school in the mid-sized province in central anatolia region in the 2018-2019 academic year. Data were collected using stratified sampling methods from 6 different high schools. The study group consists of a total of 539 high school students. "Personal Information Form", "Psychological Maltreatment Questionnaire" and "Belief in a Just World Scale" were used for data collection. The data were analyzed using the SPSS 19.0 software.

According to the results of the normality analysis, Psychological Maltreatment Questionnaire, Denying Emotional Reaction subscale, Refusal/Isolation subscale, Belief in a Just World Scale, General Belief in a Just World subscale and Personal Belief in a Just World subscale have normal distribution. Terrorising subscale and Inclining to Crime subscale do not have normal distribution. Normally distributed gender variable were compared using the "Independent-Samples t Test". Normally distributed other variables were compared using the "One-Way ANOVA". Normally distributed scales' and subscales' relationship were analyzed using the "Pearson Moments Multiplication Correlation". Non-normally distributed gender variable were compared using the "Mann Whitney U Test". Non-normally distributed other variables were compared using the "Kruskal Wallis H". Non-normally distributed scales and subscales relationship were analyzed using the "Spearman Row Differences Correlation". Post Hoc tests were applied in order to determine the difference between the groups in which significant

differences were observed and were used ANOVA. 'Scheffe' and 'LSD' were used in the groups where the variances were homogeneous and 'Tamhane' tests were used in the groups where the variances were not homogeneous.

According to the findings of the analyzes considering the gender variable, while the difference according to General Belief in a Just World subscale, Personal Belief in a Just World subscale and Belief in a Just World Scale was statistically significant; it was found insignificant for other scale and subscales. According to grade level variable, while the difference according to Denying Emotional Reaction subscale, Psychological Maltreatment Questionnaire, Personal Belief in a Just World subscale and Belief in a Just World Scale was statistically significant; it was found insignificant for other subscales. According to birth order variable, while the difference according to Denying Emotional Reaction subscale, Psychological Maltreatment Questionnaire, Refusal/Isolation subscale, Personal Belief in a Just World subscale and Belief in a Just World Scale was statistically significant; it was found insignificant for other subscales. According to mother's education level variable, while the difference according to General Belief in a Just World subscale and Belief in a Just World Scale was statistically significant; it was found insignificant for other scale and subscales. According to father's education level variable, while the difference according to Denying Emotional Reaction subscale, Psychological Maltreatment Questionnaire, General Belief in a Just World subscale and Belief in a Just World Scale was statistically significant; it was found insignificant for other subscales. According to academic success variable, while the difference according to Terrorising subscale, Denying Emotional Reaction subscale, Refusal/Isolation subscale, Psychological Maltreatment Questionnaire and General Belief in a Just World subscale was statistically significant; it was found insignificant for other scale and subscales. According to type of high school variable, while the difference according to Terrorising subscale, Denying Emotional Reaction subscale, Refusal/Isolation subscale, Psychological Maltreatment Questionnaire, General Belief in a Just World subscale and Belief in a Just World Scale was statistically significant; it was found insignificant for other subscales.

According to the results of the study, a weak negative meaningful relationship is seen between the Psychological Maltreatment Questionnaire and the Belief in a Just World Scale. A negative meaningful relationship is seen between the Psychological

Maltreatment Questionnaire and the subscales of General Belief in a Just World and Personal Belief in a Just World of the Belief in a Just World Scale. A negative meaningful relationship is seen between the Belief in a Just World Scale and the subscales of Terrorising, Denying Emotional Reaction, Inclining to Crime and Refusal/Isolation of the Psychological Maltreatment Questionnaire. A negative meaningful relationship is seen between the sub-scales of Terrorising, Denying Emotional Reaction and Refusal/Isolation of the Psychological Maltreatment Questionnaire and the subscales of General Belief in a Just World and Personal Belief in a Just World of the Belief in a Just World Scale. A negative meaningful relationship is seen between the sub-scale of Inclining to Crime of the Psychological Maltreatment Questionnaire and the subscale of Personal Belief in a Just World of the Belief in a Just World Scale. As the level of emotional abuse perceived by high school students increases, the level of belief in a just world decreases.

**Keywords:** Adolescence, Perceived emotional abuse, Belief in a just world.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY

ETİK SÖZÜ .....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii

### BÖLÜM I

#### 1. GİRİŞ

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

### BÖLÜM II

#### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İhmal ve İstismar Kavramları .....	8
2.1.1. Fiziksel İstismar.....	8
2.1.2. Cinsel İstismar .....	9
2.1.3. İhmal .....	9
2.1.4. Duygusal İstismar .....	10
2.1.5. Duygusal İstismar Çeşitleri.....	12
2.1.6. Çocuğun Okulda Duygusal İstismarı .....	15
2.1.7. Duygusal İstismarın Etkileri .....	17

2.1.8. Duygusal İstismarın Nedenleri .....	20
2.1.8.1. İstismarı Yapan Kişi ile İlgili Etmenler .....	20
2.1.8.2. Sosyal ve Çevresel Etmenler .....	22
2.1.8.3. Çocuk İle İlgili Etmenler .....	22
2.1.9. Duygusal İstismarın Önlenmesi.....	23
2.2. Adil Dünya İnancı.....	24
2.2.1. Adil Dünya İnancını Etkileyen Faktörler.....	29
2.2.2. Adil Dünya İnancı Kuramı'nın İşlevi.....	31
2.3. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	33
2.3.1. Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ....	33
2.3.2. Adil Dünya İnancı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39
2.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	44
2.4.1. Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar ..	45
2.4.2. Adil Dünya İnancı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	46

## **BÖLÜM III**

### **3. YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	49
3.2. Çalışma Grubu .....	49
3.3. Verileri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Psikolojik İstismar Ölçeği (PİÖ).....	51
3.3.3. Adil Dünya İnanç Ölçeği (ADIÖ) .....	52
3.4. Verilerin Analizi .....	52

## **BÖLÜM IV**

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

4.1. Verilerin Normallik Varsayımının Sınanmasına İlişkin Bulgular .....	54
4.1.1. Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Varsayımının Sınanmasına İlişkin Bulgular.....	54

4.1.2. Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Varsayımının Sınanmasına İlişkin Bulgular.....	55
4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	56
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	56
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	57
4.3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular .....	58
4.3.1. Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	58
4.3.2. Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	60
4.4. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Bulgular .....	60
4.4.1. Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	61
4.4.2. Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	62
4.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular .....	63
4.5.1. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	63
4.5.2. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	65
4.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	66
4.6.1. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	66
4.6.2. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	67
4.7. Okul Başarı Puanı Değişkenine İlişkin Bulgular .....	68
4.7.1. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	69

4.7.2. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular .....	71
4.8. Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	72
4.8.1. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	72
4.8.2. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	75
4.9. Psikolojik İstismar Ölçeği ve Adil Dünya İnanç Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular .....	76

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	78
5.1.1. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları.....	78
5.1.2. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları.....	79
5.1.3. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları.....	80
5.1.4. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları .....	81
5.1.5. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları .....	82
5.1.6. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları	83
5.1.7. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Lise Türü Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları .....	84
5.1.8. Algılanan Duygusal İstismar ile Adil Dünya İnanç Düzeyi Arasındaki İlişkinin Analizine Ait Sonuçlar .....	86



5.2. Öneriler .....	88
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	88
5.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler .....	89
5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler .....	90
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>91</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>104</b>
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu .....	104
Ek 2: Psikolojik İstismar Ölçeği .....	105
Ek 3: Adil Dünya İnanç Ölçeği.....	106
Ek 4: Ölçek Uygulama İzni .....	107
Ek 5: Psikolojik İstismar Ölçeği ve Adil Dünya İnanç Ölçeği Kullanım İzinleri ....	108
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>109</b>

## TABLULAR DİZİNİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	50
2. Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu.....	54
3. Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Betimsel İstatistikler .....	55
4. Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu.....	55
5. Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Betimsel İstatistikler .....	56
6. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait t Testi Sonucu .....	57
7. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Mann Whitney U Testi Sonucu.....	57
8. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait T Testi Sonucu.....	57
9. Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu .....	59
10. Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	59
11. Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu.....	60
12. Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu .....	61
13. Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu .....	62
14. Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu.....	62

15. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu .....	64
16. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	64
17. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu.....	65
18. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu .....	66
19. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	67
20. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu.....	68
21. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu .....	69
22. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	70
23. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Mann Whitney U Testi Sonucu.....	70
24. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu.....	71
25. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu.....	72
26. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	73
27. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Mann Whitney U Testi Sonucu.....	73
28. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu.....	75
29. “PİÖ” ve “ADİÖ”ye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi Bulguları	76
30. “PİÖ” ve “ADİÖ”ye Ait Spearman Sıra Farkları Korelasyon Testi Bulguları.....	77

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>UNICEF</b>	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
<b>PIÖ</b>	: Psikolojik İstismar Ölçeği
<b>Y/A</b>	: Yıldırma/Aşağılama
<b>DTR</b>	: Duygusal Tepkiyi Reddetme
<b>R/İ</b>	: Reddetme/İzolasyon
<b>SY</b>	: Suça Yönelme
<b>ADİÖ</b>	: Adil Dünya İnanç Ölçeği
<b>GADİ</b>	: Genel Adil Dünya İnanç
<b>KADİ</b>	: Kişisel Adil Dünya İnanç
<b>AİHL</b>	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
<b>FL</b>	: Fen Lisesi
<b>AL</b>	: Anadolu Lisesi
<b>MTAL</b>	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>SL</b>	: Spor Lisesi
<b>PL</b>	: Proje Lisesi

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Çocuk ihmal ve istismarının tanımı incelendiğinde alanyazında birçok farklı bakış açısı yer almaktadır. Çocuk ihmal ve istismarı; ebeveynler ya da çocuğa bakım veren bireylerin çocuğa yönelik, toplum tarafından kabul edilmeyen, uygunsuz, çocuğa zarar verici, çocuğun gelişimini kısıtlayan ya da engelleyen davranışlarının tümü olarak tanımlanır. Bu davranışların sonucu olarak çocuğun fiziksel, psikolojik, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur (Irmak, 2008; Özyurt, 2016).

Çocuk istismarı genel olarak; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal/psikolojik istismar ve ihmal olmak üzere dört kategoride ele alınmaktadır. Bu istismar türlerinden duygusal istismar, tüm istismar türleriyle bağlantılı bir yapı olarak göze çarpmaktadır. Uzmanların birçoğu istismar türlerinin hepsinin altında duygusal istismarın da bulunduğunu belirtmiştir (Arslan ve Kabasakal, 2014; Özyurt, 2016). Duygusal istismarın bilinenden daha yaygın olduğuna dair genel bir görüş birliği vardır. Tüm ihmal ve istismar biçimlerinin merkezinde duygusal istismarın yer aldığı bilinmektedir. Duygusal istismar çocuğun uygun duygusal tepkiler geliştirmesine zarar vermekte ve yaşam boyu duygusal zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir (Hamarman ve Bernet, 2000).

Duygusal istismar, çocuk ve gençlerin psikolojik sağlıklarının zedelenmesine sebep olan sözel istismarı veya emirleri kapsayan, çocukların ve ergenlerin ihtiyaç duydukları sevgi, ilgi ve bakımdan yoksun bırakılmasına yönelik tavırları içerir (Özcan, 2009; Kanak, 2015; Kantürk, 2014; Özyurt, 2016). Duygusal istismar şiddetli bir şekilde devam ederse çocuk üzerinde ciddi olumsuz sonuçları olabilmektedir. Ayrıca, duygusal istismar durdurulmazsa çocukta yaşanan sorunların yetişkinliğe de yansımaları görülebilmektedir. Duygusal istismar mağduru olan çocuklar duygusal, davranışsal ve

sosyal gelişim yönünden birçok sorun yaşamaktadır. Bu istismarın psikolojik işlevsellik üzerinde uzun dönemde daha fazla etkisi olduğu bilinmektedir (Karakuş, 2006). Çocuğun sürekli duygusal istismara maruz kalması durumunda duygusal istismarın da etkilerinin artacağı unutulmamalıdır. Bu nedenle, ebeveynlerin duygusal istismarı durdurması veya en aza indirmeye çalışması, ayrıca karşılıklı etkileşim ve bağlılığı artırması çok önemlidir (Iwaniec, Larkin ve McSherry, 2007). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, algılanan duygusal istismar arttıkça bireylerdeki kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir (Yalçın, 2007).

Duygusal istismarın çocuklar üzerinde birçok olumsuz etkisinin olduğu ve bu etkinin her yaş döneminde farklı sorunlar ortaya çıkardığı bilinmektedir (Şimşek ve Önder, 2011). Bireylerde biyolojik, psikolojik, bilişsel, sosyal açıdan gelişmenin ve olgunlaşmanın hızlı bir şekilde yaşandığı ergenlik döneminde ise duygusal istismar ergenlerin birtakım sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Yalçın, 2007).

Birey ergenlik dönemindeki kendi kimliğini oluşturma sürecinde, aileden bağımsızlaşma, kendi kararlarını vererek seçimler yapma, değer yargılarını oluşturma, hayatın amacını belirleyebilme şeklinde birçok konuda değişimler yaşamaktadır. Yaşanan tüm bu gelişim ve değişimlerle birlikte ebeveynleri, akranları ve çevresindeki kişilerle olan ilişkileri ergenler için önemli olmaktadır. Bireyin yaşamındaki en önemli gelişim dönemi olarak belirtilen ergenlik döneminde, bu gelişim ve değişimlerin sağlıklı bir şekilde yaşanmasında birey yardıma ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyacını aile ortamından karşılamaktadır. Psikososyal gelişim açısından önem taşıyan aile; ilgisiz, ihmalkar ya da istismar eden anne babalardan oluşuyor ise ergende farklı davranış sorunlarının oluşmasına neden olarak, ruh sağlığına ve gelişimine zarar vermektedir (Steinberg, 2007).

Duygusal ihmal ve istismar sonucunda çocuk ve ergenler duygusal, gelişimsel ve sosyal alanda birçok sorun yaşayabilmektedir. Algılanan duygusal istismar ergenler üzerinde, ergenlerin kendilerini olumsuz olarak algılaması, başkalarına bağımlı bir kişilik geliştirmesi, kaygılı ve huzursuz olması, aile ortamından uzaklaşması ve saldırganca tepkiler göstermesi şeklinde birtakım davranış ve tutumlara neden olmaktadır (Kulaksızoğlu, 2000). Çocuk ve ergenin duygusal istismar yaşaması, bireylerde sosyal ilişkide bozukluk, intihar eğilimi, çocukluk çağı mastürbasyonu ve psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Duygusal ihmal ve

istismar kişilik bozukluklarının oluşmasında da risk etmenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Taner ve Gökler, 2004).

Bu bilgiler doğrultusunda duygusal istismarın bireyler üzerinde olumsuz birçok etkisinin olduğu söylenebilmektedir. Bireylerin yaşadıkları bu olumsuz deneyimlerle birlikte, kendi isteği ve kontrolü dışında gerçekleşen deneyimlerin de üstesinden gelebilmek için inandıkları birtakım savunma metotları geliştirdiği bilinmektedir. Bu inanç bireylerin dünyanın ne kadar adil olduğuna yönelik değerlendirmelerini kapsamaktadır (Giray, 2009). İnsanlar yaşadıkları dünyayı birçok açıdan değerlendirmekte ve dünyaya yönelik beklentiler oluşturmaktadır. Özellikle bireylerin dünyaya ilişkin adalet ve eşitlik anlayışları, yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Lerner tarafından geliştirilen Adil Dünya İnancı Kuramı, bireylerin dünyayı algılamalarında adalet arayışında olma isteğini açıklamaktadır (Kıral, 2009). Adil Dünya İnancı Kuramına göre insanlar dünyanın adil bir yer olduğuna, herkesin hak ettiğini yaşadığına ve yaşadıklarını hak ettiğine inanmaya güdülenmişlerdir (Uğur, 2007). Kuramda insanların hak ettiklerini yaşadıklarına, iyi insanların başına iyi şeylerin, kötü insanların başına kötü şeylerin geleceğine odaklanılmaktadır. Adil dünya inancına göre bireyler kişisel yaşantılarını manidar bir şekilde yorumlama kapasitesine sahip olmaktadır (Correia ve Dalbert, 2008). Adil dünya inancı, bireylerin yaşamı algılama şekillerini ve karşılaştıkları durumları yapılandırma sürecini etkilemektedir. Kurama göre adil dünya inancı, bireylerin hayatlarında karşılaştıkları sorunlarla baş etme yöntemlerinde onlara yardımcı olmaktadır (Tiftik, 2012).

Adil dünya inancının bireylerin yaşamı boyunca kendi deneyimlerini biriktirmelerini etkilediği, bu biriken deneyimlerin de bireyin gerçekle ilgili algısını oluşturduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı da adil dünya inancı bireyin yaşamı algılama şeklini ve yapılandırma sürecini etkiler. Adil dünya inancının birçok nedenden dolayı işlevsel rolü olduğu belirtilmektedir. Adil dünya inancı bireye günlük yaşantısında karşılaştığı problemleri çözmesinde yardımcı olan bir güç olarak tanımlanmaktadır (Dalbert, 2002).

Geçmişte yaşanan olumsuz durumlar bireyin adil dünya inancına yönelik temel düşüncelerini etkilemektedir. Olumsuz yaşantılara maruz kalan birey, kendisi ve dünyaya yönelik olumlu inançlarını sorgulamakta ve bireyin yaşamda bir düzenin olduğuna yönelik inancı sarsılmaktadır. Adil dünya inancını etkileyen en önemli

faktörlerden birinin, bireyin adaletsizliği doğrudan yaşaması olduğu belirtilmiştir. Toplumda yaşanan adaletsizlik ile ilgili olayların daha çok belirli sosyal tabakalara ait olmakla ilgili olduğu ve bu yüzden dezavantajlı grup üyelerinin adil dünya inançlarının düşük olduğu belirtilmiştir (Göregenli, 2012). Birey yaşamış olduğu olumsuz bir olay karşısında "Neden ben?" sorusunu kendine sorarak cevaplar aramaktadır. Travmatik yaşantıları sonrasında bireyin kendini suçlama davranışı sıkça görülen bir tepkidir. Birey karşılaştığı bu durum karşısında mağduriyetlerinden kendini sorumlu hissetmektedir. Bireyler maruz kaldıkları travmatik yaşantı sonucunda birtakım anlamsız çıkarımlarda bulunarak, karşılaşılan tehdidi en az seviyeye indirmek ve yok etmek için yapabilecekleri bir şeyler varmış gibi inanmak isterler (Baykuzu, 2016).

Adil dünya inancının gelişiminde önemli bir dönem olan ergenlikte maruz kalınan duygusal istismarın, bireye olumsuz etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Alanyazında algılanan duygusal istismar ile ilgili birçok araştırmanın olduğu ancak adil dünya inancı ile ilgili yapılan araştırmaların sayısının az olduğu dikkat çekmekle birlikte, iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın konusu ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ile adil dünya inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ile adil dünya inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konmasıdır.

### **Alt Amaçlar:**

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ile adil dünya inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından belirlenmesinde şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ve adil dünya inanç düzeylerinde;
  - Cinsiyet,
  - Sınıf,
  - Doğum sırası,



- Anne eğitim düzeyi,
- Baba eğitim düzeyi,
- Okul başarı puanı
- Lise türü

değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Ortaöğretim öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği'nin alt boyutlarından (Yıldırma/Aşağılama, Duygusal Tepkiyi Reddetme, Suça Yönelme, Reddetme/İzolasyon) aldıkları puan ile adil dünya inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği'nin alt boyutlarından (Yıldırma/Aşağılama, Duygusal Tepkiyi Reddetme, Suça Yönelme, Reddetme/İzolasyon) aldıkları puan ile Adil Dünya İnanç Ölçeği'nin alt boyutlarından (Genel Adil Dünya İnanıcı, Kişisel Adil Dünya İnanıcı) aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği'nin alt boyutlarından (Genel Adil Dünya İnanıcı, Kişisel Adil Dünya İnanıcı) aldıkları puan ile algıladıkları duygusal istismar düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Duygusal istismar, çocuğa bakmakla yükümlü kişiler ve çevresindeki bireyler tarafından, çocuğun olumlu benlik algısının oluşmasına engel olan tüm tutum ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Trickett, Mennen, Kim ve Sang, 2009). Çocuk ve ergenlerin ebeveynleri ve çevrelerindeki bireyler tarafından ihtiyaç duydukları sevgi, ilgi, şefkat ve bakımdan yoksun bırakılması sonucunda duygusal zedelenmelerle birlikte birçok gelişim sorunu yaşanmaktadır (Polat, 2015).

Algılanan duygusal istismarın ergen üzerinde yarattığı olumsuz etkilere yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Ergenler duygusal istismara maruz kalmaları sonucunda, kendilerini yetersiz, önemsiz, değersiz, bir yere ait olmayan ve diğer bireyler tarafından sevilmeyen kişiler olarak gördüklerinde, karşılaştıkları davranışları haksız olarak değerlendirebilmektedir. Ancak küçük yaşlardan itibaren duygusal istismara maruz kalan ergenler bu davranışları hak ettiklerini düşünebilmektedir (Yalçın, 2007). Ergenlerin algıladığı duygusal istismarın, dünyaya yönelik olan temel inançlarını etkilediği düşünülmektedir. Bireyler yaşadıkları dünyanın adil olduğunu, herkesin hak

ettiğini aldığına yönelik adil bir dünya inancı geliştirmektedirler. Ergenlik dönemindeki bireylerin adil dünya inancını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bireyin olumsuz yaşantılara doğrudan maruz kalması, depresyon, travmatik yaşam deneyimleri, akran zorbalığı gibi faktörlerin bireyin adil dünya inancını etkilediği görülmektedir (Göregenli, 2012; Otto ve Dalbert, 2005; Uğur, 2007).

Bu çalışma ile ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın yaşamlarında yaratacağı olumsuz etkilere dikkat çekmek istenmiştir. Ayrıca algılanan duygusal istismarın özellikle adil dünya inancını etkileyebileceği konusunun önemi üzerine odaklanılarak, bu konuda yapılacak araştırmalara temel oluşturmak ve toplumun bilinçlenmesini sağlamak amaçlanmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı alanyazın tarandığında, bu araştırmada yer alan değişkenlerin ele alındığı ve ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ile adil dünya inançları arasındaki ilişkinin doğrudan araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile alanyazına önemli katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Bu çalışmada, araştırmaya katılan bireylerin kullanılan ölçme araçlarına içten ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İç Anadolu Bölgesinde orta ölçekli bir il merkezi sınırları içinde 6 farklı ortaöğretim kurumunda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, "Kişisel Bilgi Formu", "Psikolojik İstismar Ölçeği" (PIÖ) ve "Adil Dünya İnanç Ölçeği" (ADIÖ) aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Ergenlik Dönemi:** Bireyin, fiziksel ve duygusal değişimler yaşadığı, cinsel ve psikososyal açıdan olgunlaştığı ve bağımsızlık, kimlik duygusu ve sosyal üretkenlik kazandığı süreci ifade eden bir dönemdir. Erken (12-14 yaş), orta (15-18 yaş) ve geç ergenlik (18 yaş ve sonrası) olmak üzere 3 evreye ayrılır. Ergenlik dönemi bireyin

biyolojik, psikolojik ve sosyal olarak değişim ve gelişim içinde olduğu dönem olarak bilinmektedir (Steinberg, 2007).

**İhmal ve İstismar:** Çocuk ihmal ve istismarı, ana baba ya da bakıcı gibi bir yetişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür (Taner ve Gökler, 2004).

**Duygusal İstismar:** Bireyin olumsuz olarak etkileneceği tutum ve davranışlara maruz bırakılması, ihtiyaç duyduğu sevgi ve ilginin gösterilmemesi, bireye psikolojik olarak zarar verilmesi olarak açıklanabilir. Duygusal istismar, istismar çeşitleri arasında en sık rastlanan fakat tanılanması en güç olan istismar türü olarak belirtilmektedir (Polat, 2001).

**Adil Dünya İnancı:** Adil dünya inancı, temel olarak bireylerin dünyanın adil bir düzeni olduğuna, yani olumlu olayların iyi insanların, olumsuz olayların ise kötü insanların başına geleceğine dair olan inancına işaret eder (Furnham, 2003).

- Genel Adil Dünya İnancı: Temelinde dünyanın adil bir yer olarak düşünülduğüne ve insanların hak ettiklerini mutlaka yaşayacaklarına yönelik bir inanç vardır.
- Kişisel Adil Dünya İnancı: Bireyin kendi yaşamında başına gelen olayların ne derece adil olduğuna yönelik inancını yansıtmaktadır (Rubin ve Peplau, 1975).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. İhmal ve İstismar Kavramları

Çocuk istismarı, 0-18 yaş aralığında olan, çocuğa bakmakla sorumlu yetişkinler veya akrabaları tarafından, çocuğun büyüme ve gelişmesine olumsuz etkileri olan, bilerek ya da bilmeyerek yapılan davranışlara maruz bırakılması olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2007). İstismar kültür, ırk ve din farkına bağlı olmadan her toplumda karşılaşılabilen, bireyde her gelişim düzeyinde yaşanmış olabilen bir olgu olarak görülmektedir (Ersanlı, Yılmaz ve Özcan, 2013). Çocuk istismarı, genellikle çocuğun çevresinde bulunan yakın kişiler tarafından yapılması ve çocuğun yaşamını etkileyecek uzun süreli etkilerinin olması nedeniyle en zor travma türü olarak değerlendirilir. Dünya Sağlık Örgütü çocuk ihmal ve istismarını, yetişkin tarafından çocuğun sağlığına, fiziksel gelişimine ve psikososyal gelişime olumsuz etkileri olacak şekilde farkında olarak ya da farkında olmadan yapılan, çocuk üzerinde ciddi olumsuz sonuçlara sebebiyet veren, tıbbi, hukuki, gelişimsel ve psikososyal kapsamı olan önemli bir sorun olarak tanımlamaktadır (Cirit, 2015).

Çocuk ihmal ve istismarı, çocuk ve ergenin sağlığını zedeleyerek, yaşamlarında kalıcı olumsuz izler bırakan bir sağlık sorunudur (Doruk, 2016). Çocuk istismarı, çocuğa bakmakla yükümlü en yakın kişiler olan aileleri tarafından gerçekleştirilmesi ve çocuğun ileriki yaşamını olumsuz yönde etkiliyor olmasından dolayı hem tıbbi hem de önemli bir sosyal sorun olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, İşiten, Ertan ve Öner, 2003). Çocuk istismarı çocuğun duygusal yaşamını olumsuz yönde etkilemekte, kaygı düzeyinin artmasına ve çocuğun kişiliğine zarar verici etkilere neden olmaktadır (Öztep, 2010).

Alanyazında ihmal ve istismar yaşantılarının genel olarak dört başlık altında toplandığı görülmektedir. Bunlar fiziksel istismar, cinsel istismar, ihmal ve duygusal istismardır (Bostan, 2018).

##### 2.1.1. Fiziksel İstismar

Bir çocuğa yönelik bilinçli bir şekilde yapılan, onun sağlığına, fiziksel gelişimine veya onuruna zarar verecek bir biçimde fiziksel güç uygulayarak yapılan

davranışlardır. Çocuğun fiziksel olarak yaralanmasına sebep olacak vurma, tekmeleme, yumruk atma, bıçaklama, itme, ısırma, boğma, haşlama, sürüklenme, yakma ve zehirlenme gibi davranışlar fiziksel istismar olarak tanımlanmaktadır (Bostan, 2018; Aktaş, 2011).

### **2.1.2. Cinsel İstismar**

Cinsel istismar, bir yetişkinin 18 yaş altında olan çocuk ve ergenlere yönelik, kendi cinsel istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Karaniş, 2016). Başka bir tanıma göre cinsel istismar, psikososyal gelişimini henüz tamamlamayan yaşça küçük bir çocuğun, yetişkinin kendi cinsel doyumunu için kullanılmasıdır (Kara, 2004). Cinsel istismara maruz kalan bir çocuğun rızasının olup olmamasının herhangi bir önemi yoktur. Cinsel istismar cinsiyet fark etmeksizin, toplumun her sosyal kesiminde, farklı kültür ve meslek gruplarında karşılaşılabilecek muhtemel olan bir sorun olarak görülmektedir. Çocuk ve kadınların, cinsel istismara maruz kalan mağdurlar içerisinde çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir (Ertuğ, 2018). Çocuk, cinsel istismara uğradığında ne anlama geldiğini bilmediği bir durumda olabilir çünkü bu durum çocuğun yaşına, duygusal ve biyolojik gelişimine aykırıdır (Yalçın, 2017).

### **2.1.3. İhmal**

Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre ihmal; çocuğun çevresinde bulunan, çocuğun bakımından sorumlu olan yetişkinlerce, çocuğun gelişimi için ihtiyacı olan gereksinimlere dikkat edilmemesi ve ihtiyaçlarının karşılanmamasıdır. Çocuğun gelişimi için gerekli olan bu gereksinimler, beslenme, eğitim, sağlık, duygusal gelişim ve güvenli yaşam koşullarıdır. İhmal ve istismar durumlarının birbirinden ayrılmasının temelini istismar davranışının aktif, ihmalin ise pasif bir şekilde olması oluşturur (Cirit, 2015; Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Çocuğun yaşamı için önemli olan temel gereksinimlerin yerine getirilmemesi, çocuğun ruhsal ve sosyal açıdan zararlar görmesine neden olmaktadır. Genellikle çocuk ve ergenlerin yaşamış olduğu ihmaller istismarın başlangıcı olarak belirtilmiştir. Tabiat olayları (depresyon, sel, kasırga vb.), istenmeyen/engellenemeyen kazalar ve önlenemeyen hastalıklar ihmal ve istismar kapsamında değerlendirilmemektedir (Polat, 2015).

#### 2.1.4. Duygusal İstismar

Duygusal istismar, çocuğun çevresindeki yetişkinler tarafından, çocuğun kişiliğine zarar veren, duygusal gelişimini zedeleyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. UNICEF duygusal istismar ve ihmali, çocuğun nitelik, kapasite ve arzularının sürekli kötülenmesi, sosyal ilişki ve kaynaklarla ilişkisinden sürekli yoksun bırakılması, çocuğun sürekli olarak insanüstü güçlerle, sosyal açıdan ağır zararlar verme ya da terk etme ile tehdit edilmesi, çocuktan yaşına ve gücüne uygun olmayan taleplerde bulunulması ve çocuğun, topluma aykırı düşen çocuk bakım yöntemleri ile yetiştirilmesi olarak tanımlamıştır (Turhan, Sangün ve İnandı, 2006). Başka bir tanımda duygusal istismar; on sekiz yaşın altındaki bireye, onun bakımından sorumlu ebeveynler tarafından yapılan eylemlerle zarar verilmesi veya yine bu ebeveynler tarafından bazı davranışların yapılmayarak zarar verilmesi olarak tanımlanmıştır. McClelland (1973) ise duygusal istismarın tanımlanmasında yetenek kavramına dikkat çekerek, çocuğun yeteneğinin kısıtlanmasına neden olan her davranışı duygusal istismar olarak belirtmiştir (Akt. Ertuğ, 2018). Glaser (2002) duygusal istismarı, çocuğun bakımından sorumlu ebeveyn veya bakıcının fiziksel temas ve zarar verme amacı olmasa dahi, çocuk ile bakım veren kişiler arasındaki olumsuz ilişki olarak ele almıştır.

Duygusal istismar ve ihmal kavramı İngilizce alanyazında "emotional abuse and neglect", bazı kaynaklarda ise duygusal kötü muamele anlamına gelen "emotional maltreatment" şeklinde ifade edilmektedir. Türkçe alanyazında çoğunlukla istismar kavramı kullanılmakla birlikte, kötü muamelede bulunma, örseleme, ezim gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Duygusal istismar kavramı yerine kullanılan psikolojik, sözlü istismar gibi tanımlar da mevcuttur (Ertuğ, 2018).

Duygusal istismar, istismarcının tutum ve davranışına göre aktif ve pasif duygusal istismar olarak ikiye ayrılmaktadır. Aktif duygusal istismar sözel şekilde olan küçük düşürme, bağırma, göz korkutma, aşağılama gibi davranışları içermektedir. Çocuğa yönelik sürekli olumsuz tutum içerisinde olunması, beklenmedik tepkiler verilmesi de aktif duygusal istismar kapsamındadır. Pasif duygusal istismar boyutunda ise; çocuğun temel ihtiyaçları olan onaylanma, anlaşılma, fark edilme gibi duygulara kayıtsız kalmak, çocuk yokmuş gibi tutum ve davranışlarda bulunmak yer almaktadır. Duygusal istismarın pasif istismar boyutu çocuk üzerinde aktif istismar davranışları kadar zararlı olabilmektedir (Yalçın, 2007).

Duygusal istismar, fiziksel ve cinsel istismar olgularında çoğunlukla birlikte yer almaktadır (Akgiray, 2007; Taner ve Gökler, 2004). Duygusal istismarın, istismar ve ihmal türlerinde merkezi noktada olduğu, çocuğun en olumsuz etkilerle karşılaştığı ve istismarın en çok görülen türü olduğu belirtilmiştir (Polat, 2001). Bir davranışın duygusal istismar olarak değerlendirilmesi için fiziksel temasın olması gerekli değildir. Duygusal istismar, tek başına veya diğer ihmal ve istismar türleri ile birlikte yer alabilir (Glaser, 2002). İstismar türlerinin birbirinden kesin bir şekilde ayırmak güç olmaktadır. Çünkü araştırmaların birçoğunda çocuğun istismar türlerinin birkaçına maruz kaldığı görülmektedir. Örneğin fiziksel istismara uğramış olan bir çocuğun, duygusal olarak da ihmal ve istismar edildiği görülmektedir (Ulu, 2011). Çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygusal istismarın fiziksel ve cinsel istismara göre daha kapsamlı bir yerinin olduğu görülmektedir (Claussen ve Crittender, 1991). Çocuk tüm istismar boyutlarında fiziksel veya cinsel olarak zarar görmüş; beslenme ve sağlık koşulları açısından yetersiz ortamlarda kalmış veya temel gereksinimleri karşılanmayacak koşullara sahip olmuş olsa bile tüm bu deneyimlerle ilişkili olarak psikolojik anlamda zarar gördüğü söylenebilir (Bostan, 2018). Yapılan bazı çalışmalarda, direkt olarak istismara maruz kalmasalar da aile içinde yaşanan şiddete tanıklık eden çocuklar duygusal istismar yaşamış olarak kabul edilmektedir. Bu çocuklar sessiz, unutulmuş ya da görünmez kurbanlardır ve duygusal istismardan etkilenen çocuklar ile aynı belirtileri göstermektedirler (Vahip, 2002).

Duygusal istismar, çocuk üzerinde meydana getirdiği etkileri gözle görülür olmayan fakat çocuğun psikolojik olarak zarar görmesine neden olan, günlük hayatta en sık rastlanan bir istismar türüdür. Duygusal istismar, istismar çeşitleri arasında diğerlerine göre daha karmaşık olan ve en fazla karşılaşılan istismar olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda duygusal istismar, istismarcının en kolay inkar edebildiği tür olarak da belirtilmektedir (Ertuğ, 2018). Duygusal istismarın günlük hayatta oldukça fazla olmasına rağmen tanınması ve fark edilmesi güç olduğundan kanıtlanmasında zorluklar yaşanmaktadır (Glaser, 2002; Taner ve Gökler, 2004). İstismar türlerinin arasında davranış ve sonuçlarının somut olmayışı ve ölçülebilmesi daha güç olan duygusal istismarın araştırılması yakın zamanlarda artmıştır (Cirit, 2015).

Çocuğa bakmakla yükümlü olan her ebeveyn ve bakıcı çocuğa karşı uygun olmayan duygusal tepkiler verebilir. Örneğin çocuk ile yeterince ilgilenmeyebilir ya da herhangi bir davranışa kızma tepkisi gösterebilir. Fakat ebeveynlerin bu davranışları

karşısındaki çocuk duygusal istismara maruz kalmış olarak nitelendirilmemektedir. Çünkü bir davranışın duygusal istismar olarak nitelendirilebilmesi için ebeveyn ve bakıcının niyeti ile davranışın sürekliliği önemli kriterlerdendir (O'Hagan, 1995). Duygusal istismarın belirlenmesinde istismar mağduru çocuk ve ergenin içinde bulunduğu durumu ve kendisine karşı yapılmış olan davranışı algılama şekli de son derece önemlidir. Bununla birlikte çocuk ve ergenin içinde bulunduğu yaş ve gelişim dönemi, ebeveynlerin davranışlarının istismar olarak tanımlanmasında önemli rol oynamaktadır. Örneğin, bebeklik döneminde anne baba tutumlarından bir tanesi olan aşırı koruyucu tutum çocuk için bir gereksinim olarak değerlendirilirken, aynı tutum sahibi anne baba davranışları ergenlik döneminde duygusal istismar olarak değerlendirilir (İşmen ve Aydın, 1996; Yalçın, 2007).

Duygusal istismar, tüm istismar türlerini şemsiye gibi bir çatı altında toplayan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk üzerinde diğer istismar türlerinin etkileri zamanla yok olsa bile duygusal istismarın etkileri devam edebilmektedir (Polat, 2001). Duygusal istismarı fiziksel ve cinsel istismardan ayıran iki temel özellik vardır (Şimşek, 2010):

1. Fiziksel ve cinsel istismardaki gibi somut bulguların olmaması.
2. Tek başına da bulunabileceği gibi fiziksel veya cinsel istismarın meydana getirdiği hasar ortadan kalktığında dahi devam edebilmesidir.

Duygusal istismar çocuğun üzerinde güç sahibi olan, genellikle yakın çevresinde yer alan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir (Kara, 2004). Çocuk ve ergenin duygusal istismar yaşamasının nedenlerinde, içinde bulunulan çevrenin değer yargısı ve sosyokültürel yapının rolü önemli bir noktadadır. Bununla birlikte, sosyoekonomik yetersizlik ile düşük eğitim seviyesinin olduğu, kişilerarası iletişimin sağlıklı olmadığı ailelerde duygusal istismarın yoğun olarak yaşandığı bilinmektedir. Çocuk ve ergenlerin maruz kaldığı duygusal istismarın, birçok farklı şekilde ve kültüre göre değişen nedenlerle uygulandığı görülmektedir (Bitiş, 2017; Polat, 2015).

### **2.1.5. Duygusal İstismar Çeşitleri**

Duygusal istismar yaşantılarında en fazla anne babalar, aile büyükleri, akrabalar ve yakın çevrede bulunan kişiler yer almaktadır. Duygusal istismarın gerçekleşmesinde bireylerin değer yargıları ve sosyokültürel yapının önemli bir yeri vardır. Bununla



birlikte duygusal istismarın farklı kültürlerde, bireylerin düşünce yapılarından kaynaklı farklı şekillerde uygulandığı görülmektedir. Alanyazında yer alan duygusal istismar çeşitleri şu şekildedir (Polat, 2015):

- **Reddetme:** Çocuğun çevresinde bulunan, bakım veren kişiler tarafından çocuğun duygusal gereksinimlerinin karşılanmaması, çocuğun yok sayılması, çocuğun kendisini değersiz ve kötü hissetmesine neden olan davranışların tümü duygusal reddetme olarak değerlendirilmektedir. Çocuğa bakım veren kişiler çeşitli şekillerde çocuğun istenmediğini ve sevilmediğini hissettirebilir. Çocuk ile alay edilmesi, çocuğa lakap ile hitap edilmesi ve çocuğun küçümsenmesi de reddetme davranışları arasındadır. Ebeveynlerin çocuk ile etkili bir iletişim kuramaması, çocuğun kendisini kabul ettirme çabaları, çocuğun çaba ve başarılarını görmezden gelme, çocuk ile ilgilenmeme ve çocuğu dinlememe davranışları da reddetme olarak kabul edilmektedir (Ertuğ, 2018; Hamarman ve Bernet, 2000; Kanak, 2015). Çocuğa yönelik reddetme davranışı gizli ya da açık bir şekilde kendini gösterebilir. Açık ret davranışı, çocuğa yönelik agresif bir tutum sergilenmesi, çocuğun azarlanması, tehdit edilmesi, çocuğa gereksiz yere ceza verilmesi ve uygun olmayan hitaplarda bulunulması şeklinde görülür. Gizli ret ise çocuğun üstü kapalı bir biçimde kabul edilmemesi, çocuğun temel duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, çocuktan kusursuz davranışlar beklenmesi şeklinde görülebilir (Yalçın, 2007).
- **Aşağılama:** Duygusal istismar davranış çeşitlerinden en sık rastlanılan davranıştır. Çocuğun yakın çevresi tarafından gerçekleştirilen, çocuğu küçük düşürücü, onurunu zedeleyici davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Çocuğun yaptığı hataları affetmemek, hatalı davranışlarını şiddetli bir şekilde kınamak ve bu durumu sürekli çocuğa hatırlatmak, çocuk ile alay etmek, çocuğu utandırmak, başka çocuklarla karşılaştırma yaparak çocuğu yetersiz bir konuma getirmek gibi davranışlar aşağılama olarak kabul edilmektedir (Kanak, 2015; Orhaner, 2018; Polat, 2001). Ebeveynler ve bakım veren kişiler tarafından gerçekleştirilen aşağılama, çocuklarda birçok soruna neden olmaktadır. Bu davranışı aileler bir eğitim aracı olarak görmekte ve yaptıkları davranışları çocuğun iyi bir insan olması için yaptıklarını belirtmektedirler. Aşağılanmaya maruz kalan çocuklarda iki farklı sonuç ortaya çıkmaktadır: Birincisi kendine güveni olmayan, özsaygısını kaybetmiş ve başkalarını mutlu etmek için yaşayan bir çocuk,

ikincisi ise davranışları dikkat çektiğinden bu davranışları daha fazla gerçekleştirerek dikkat çekmek isteyen bir çocuktur (Yörükoğlu, 2007).

- **Duygusal Tepkiyi Göstermeme:** Çocuğun duygusal ve sosyal gelişim açısından ihtiyacı olan uygun tepkilerin gösterilmemesidir (Polat, 2001). Bazı anne babalar çocukların göstermiş olduğu duygusal tepkileri önemsememe, çocuklarının duygusal olarak gelişmesi için öğrenmelerine fırsat vermeme gibi olumsuz davranışlarda bulunur ve böyle durumları bir fırsat olarak değerlendiremezler (Goleman,1996'dan Akt. Karanis, 2016). Çocuğun duygusal ve zihinsel gelişimlerinin baskılanması, yaşadığı sorunların görmezden gelinmesi, sebepsiz yere ağlatılması ve duygusal olarak tepki vermesinin reddedilmesi de bu istismar çeşidinde değerlendirilebilir (Ertuğ, 2018; Kanak, 2015).
- **Yıldırma, Korkutma:** Çocuğun çevresindeki kişilerin tehdit yöntemini kullanarak, çocuğun yapmasını istemedikleri davranışlarını kısıtlama yoluna gitmesi ve bu yöntemle kendi isteklerini yerine getirmeye çalışmalarıdır. Bu tehditler, çocuğun bir sırrının başkalarıyla paylaşılması, çocuğun utandırılması, çocuğa zarar verileceğinin söylenmesi, hatta çocuğun öldürüleceğinin söylenmesi boyutuna kadar uzanabilir (Bitiş, 2017; Ertuğ, 2018).
- **İzolasyon:** Yetişkinin çocuğu sosyal ortamlardan uzak tutarak sosyalleşme fırsatı vermemesi, arkadaşlıklarını kasıtlı olarak engellemesi ve tek başına bırakması olarak tanımlanmaktadır. İzole etme, sadece mekânsal kısıtlamayı ifade etmeyebilir. Örneğin çocuğun dışarı çıkmasına izin verilmemesi gibi arkadaşlarının eve gelmesine izin verilmemesi, çocuğun okuldaki etkinliklere katılmasına izin verilmemesi de bu kategoride değerlendirilmektedir (Kars, 1994).
- **Kendi Çıkarlarına Kullanma:** Ebeveynlerin ve çocuğa bakım veren kişilerin çocukları kendi çıkarları için kullanmalarıdır. Bu durum özellikle ebeveynler arasında yaşanan tartışmalarda ortaya çıkmakta ve ebeveynler çocuklardan taraf tutmalarını beklemektedir. Bu durum çocuğun istemediği bir ortamda bulunmasına ve kararsızlığına sebep olmaktadır (Ertuğ, 2018).

- **Suça Yönelme:** Çocuğun, toplum tarafından kabul görmeyen antisosyal davranışlar, madde kullanımı, dilencilik vb gibi eylemler gerçekleştirilmesi için özendirilmesi ve bunlar için zemin hazırlanması veya çocuğun bu yöndeki istek ve girişimlerine engel olunmamasıdır (Bostan, 2018; Polat, 2001). Çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin kendi ihtiyaçlarını karşılamak için çocuğu bir araç olarak kullanmasıdır. Bu durumda okula gidemeyen çocuktan dilencilik, fuhuş, hırsızlık gibi toplum tarafından kabul edilmeyen davranışlara zorlanarak para kazanması istenir (Kanak, 2015).
- **Çocuk ve Ergene Yetişkin Rolü Verme:** Ebeveynlerin çocuk ve ergenlerin gelişimlerine engel olan, yaşlarına ve fiziksel özelliklerine uygun olmayan sorumluluklar vererek, gerçek dışı beklentiler içerisinde olmalarıdır (Bitiş, 2017; Kantürk, 2014). Genel olarak çocuğun sınav dönemlerinde üstün bir başarı beklentisi içerisinde olmak da bu duruma örnek oluşturmaktadır. Kardeş sayısı çok olan kalabalık ailelerde, abi abla rollerinin göz ardı edilerek çocuktan anne veya babalık rolünü üstlenmesini istemek de bu istismar türüne örnek oluşturmaktadır (Orhaner, 2018).

#### **2.1.6. Çocuğun Okulda Duygusal İstismarı**

Duygusal istismar yalnızca ailede değil eğitim sisteminde de görülmektedir. Öğretmenlerin okuldaki tutumu çocuk ve ergenin kendine yönelik algısını ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Okulda meydana gelen duygusal istismar kategorisinde korku ve tehdidin olması, disiplin yöntemleri, öğrencilere karşı ilgi ve sevgi gösterilmemesi, alay edilme, aşağılama, küçük düşürme gibi eylemler yer almaktadır (Koçmarlar ve Akbağ, 2018).

Duygusal istismar yaşantıları her kurumda yaşanabilmektedir, ancak çocuk ve ergenin yaşamında ailesinden sonra gelen en önemli yer okuldur. Çocuk ve ergenlerin hayatlarındaki en önemli yetişkinlerden olan öğretmenler, çocuk davranışlarını tanımlamada önemli rol üstlenmektedir (Edelbrock ve Achenbach, 1984).

Okul ortamında, eğitimcinin kişilik bozukluğunun olması, mevcut sayısı fazla olan sınıflar, katı disiplin anlayışının olması gibi nedenler çocuk ve ergenlerin sosyalleşmesine zarar verir. Okulun toplumsallaşma işlevinde oluşan bozukluklar,

çocuk ve ergenin başarısında, gelişiminde, toplumsal uyumunda ve ruh sağlığında olumsuz etkiler yaratacaktır (Beyazova ve Şahin, 2001).

İstismar araştırmalarında, çocuk ve ergenin yaşadığı istismar vakalarının büyük bir çoğunluğu okul ortamında yaşanmaktadır. Okulda yaşanan istismar yaşantıları incelendiğinde, çocuk ve ergenlerin yaşadığı istismarın kaynağının öğretmen olduğu görölmektedir. Bu duruma neden olan en önemli etkenlerden biri öğretmenlerin çocuk ve ergenleri birey olarak görmekten çok, işlerinin bir parçası olarak değerlendirmeleridir (Gesinde, 2013).

Eğitim kurumlarında istismar yaşantılarının dikkate alınmamasının nedeni eğitimde disiplinin yeri ile ilgilidir. Eğitim kurumlarında disiplin anlayışının olmasının amacı, çocukta korku oluşmasına yer vermeden, özgürlüğünü kısıtlamadan, öz düzenleme, öz yeterlik ve öz denetim becerilerinin oluşmasını ve gelişmesini sağlamaktır (Akduman, 2010).

Kanak (2015), eğitimciler tarafından öğrencinin maruz kaldığı duygusal istismar olarak değerlendirilebilecek davranışları şu şekilde sıralamıştır: Öğrencinin küçümsemesi ve reddedilmesi, korkutulması, dışlanması, kötüye kullanılması, öğrenciye karşı duygusal tepki verilmemesi, ön yargılı olunması, katı disiplin anlayışının olması ve kapasitenin üstünde beklentilerin olması.

- Küçümsemek ve reddetmek: Öğretmenler tarafından çocuk ve ergene bağırma davranışının olması, öğrencinin hor görülmesi, utandırılması, öğrenciyi sürekli yerme davranışında bulunulması, aynı öğrencinin devamlı cezalandırılması ve ortamdaki uzaklaştırılması küçümseme ve reddetme olarak değerlendirilmektedir.
- Korkutmak: Öğretmenin sınıfta otorite sağlamak için gerçekleştirdiği duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlardan biri de tehdit etme ve korkutmadır. Öğrencinin yaptığı yanlış davranışlar veya düşük başarısı karşısında öğretmen tehdit etme davranışında bulunabilir. Bunun sonucunda ise öğrencide okul korkusu oluşabilmektedir.
- Dışlamak: Eğitim ortamında öğretmen tarafından bir öğrencinin derse katılmasına izin verilmemesi, sürekli görmezden gelinmesi ve oyunlardan mahrum bırakılması dışlama olarak değerlendirilmektedir.

- **Kötüye kullanmak:** Bir öğretmenin öğrencisine kötü örnek olabilecek şekilde davranması ya da olumsuz davranışlara yönlendirmesi öğrencinin öğretmen tarafından istismar edilmesi ve kötüye kullanımı olarak görülmektedir.
- **Duygusal tepki vermemek:** Öğretmen tarafından öğrencinin iletişim kurma çabalarının görmezden gelinmesi ve çocuğun sevgiden mahrum bırakılması olarak tanımlanır. Öğretmenin çocuğu yanından uzaklaştırması, çocuğun hislerini aşağılaması ve onu incitmesi bu kategoride yer almaktadır.
- **Ön yargılı olmak:** Okulda öğrencinin performansı değerlendirilirken, öğretmenin objektiflikten uzaklaşması, öğrenci ile ilgili peşin hükümlerde bulunmasıdır.
- **Katı disiplin kuralları uygulamak:** Öğretmenlerin öğrencileri sınıfta tek ayaküstünde bekletme, çöp kutusuna oturtma, cetvel ile ellerine vurma vb. şekillerde korkutması ve cezalandırmasıdır.
- **Kapasitenin üzerinde gerçekçi olmayan beklentilere girmek:** Öğretmenlerin çocukların gelişim dönemi özelliklerini ve bireysel farklılıklarını göz ardı ederek, çocuklardan yapabileceklerinin üzerinde isteklerde ve beklentilerde bulunmasıdır.

### **2.1.7. Duygusal İstismarın Etkileri**

Çocuk ve ergenlerin yaşadığı ihmal ve istismarın fiziksel belirtileri geçici olabilir fakat gerek cinsel ve fiziksel istismar ile birlikte gerekse tek başına görülebilen duygusal istismarın, çocuk ve ergen üzerindeki psikolojik ve davranışsal etkileri yaşam boyu sürebilmektedir (Dinleyici ve Dağlı, 2016). Duygusal istismarın bıraktığı etkiler fiziksel istismar kadar zedeleyici olmasına rağmen bulguları daha gizlidir (Cirit, 2015). Duygusal istismar yaşayan çocuklarda duygusal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozuklukların ortaya çıktığı bilinmektedir. Duygusal istismar, diğer istismar türlerine göre uzun dönemde psikolojik işlevler üzerinde daha fazla etkiye sahiptir (Yalçın, 2007).

Duygusal istismarın çocuk üzerindeki kısa dönem etkileri alt ıslatma, parmak emme gibi belirtilerdir. Uzun dönemde etkiler ise yetişkinlikte suça yönelen davranışlarda bulunma, kendi çocuklarına yönelik istismar davranışında bulunma ve duygusal bozukluklar yaşama olarak karşımıza çıkmaktadır (Kulaksızoğlu, 2000).

Duygusal istismarın etkilerinin göstergeleri şu şekilde belirtilmiştir (Glaser, 2002'den Akt. Türk, 2013):

- Duygusal Durum: Mutsuzluk, düşük benlik saygısı, korku, üzüntü, endişe, davranışa karşı gelme, yaşa uygun olmayan sorumluluklar, dikkat dağınıklığı, antisosyal/suçlu yapı.
- Gelişimsel/Eğitimsel Sonuçlar: Başarısızlık, okula devamsızlık/gecikme.
- Akran İlişkileri: İçer kapanıklık ya da izole olma, saldırganlık.
- Fiziksel Durum: Fiziksel ihmal ya da bakımsızlık, kısa boy ya da kötü görünme, kirlilik, karın ağrısı.
- Diğer : Cinsel davranışlar.

Çocuk akranlarıyla ilişki kurmakta ve kendini ifade etmekte belirgin sorunlar yaşıyorsa duygusal istismar olasılığı düşünülebilir (Kantürk, 2014). Duygusal istismar ve ihmale uğrayan çocuklarda dışavurum ve içer atım sorunları, sosyal ilişkilerde bozulma, kendine olan güvenin azalması, intihar eğilimi, çocukluk çağı mastürbasyonu ve birçok psikiyatrik bozukluk görülebilmektedir. Duygusal istismar ve ihmale maruz kalma, kişilik bozuklukları için de bir risk etmeni oluşturmaktadır (Karakuş, 2006).

Duygusal istismarın, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerinde olumsuz etkiye neden olduğu bilinmektedir. Duygusal istismara maruz kalan çocuklar normal bir zihinsel kapasiteye sahip olmalarına rağmen, istismara uğradıktan sonra öğrenme güçlüğü ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar yaşayabilmektedir. Dolayısıyla duygusal istismar yaşamış çocuğun kişiliğinde ve başarısında olumsuz yönde değişimler olmaktadır (Karanis, 2016). Duygusal istismar yaşamış olan bir çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişiminin, akademik başarısının, IQ değerinin ve öğrenme kapasitesinin olumsuz şekilde etkilendiği belirtilmiştir. Bu çocuklarda çeşitli sosyal bozukluklar ve davranış bozuklukları, kaygı, depresyon, kişilik bozuklukları ve saldırgan tutum görülebilmektedir (Dinleyici ve Dağlı, 2016).

Duygusal istismar yaşamış olan çocuk ve ergenler kendilerini değersiz hissetmekte ve öfke patlamaları yaşamakta, saldırgan davranışlara eğilim göstermektedir (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Çocuk ve ergenler, aile bireylerinin kendilerine yönelik olumsuz tutum ve davranışları karşısında kızgınlık duymakta ve saldırgan davranışlar sergilemektedirler. İstismar mağduru bir çocuk, yaşadığı durum karşısında dünyanın tehlikeli bir yer olduğunu, karşılaştığı her zorluğun görüldüğünden

daha büyük bir sorun olduğunu düşünebilmektedir. Bu durum onda acizlik ve değersizlik hissi yaratarak çeşitli psikolojik bulgular ortaya çıkarmaktadır (Dinleyici ve Dağlı, 2016). Çevresindeki kişiler tarafından duygusal istismar olarak tanımlanan davranışlara maruz kalan ergenlerde kendini olumsuz algılama, başkalarına bağımlı bir kişilik geliştirme, huzursuzluk, stresli olma, aileden kopma, saldırganca davranışlarda bulunma, değersizlik duyguları geliştirme belirtileri gözlenmektedir (Karakuş, 2006).

Vücut/organ yapısının işleyişi ve işlevi ile ilgili hoş olmayan benzetmelerin ve şakaların yapılması, ergenin beden yapısını olumlu algılamasını ve olumlu benlik algısı geliştirmesini engellemektedir. Bu tutum ve davranışlarla karşı karşıya kalan ergenin duyguları zedelenmektedir (Yalçın, 2007).

Düşük benlik saygısı ve olumsuz benlik algısı, duygusal istismara maruz kalan bireylerde görülen iki önemli kavramdır. "Duygusal ve fiziksel istismar çocuğun gelişen benliğine ve bireyselleşme çabalarına yöneltmiş sürekli saldırılardır" (Mc Carthy, 1990, s.18). Kişiliğin oluşum ve gelişim sürecinde benlik önemli bir rol oynamaktadır (İşmen ve Aydın, 1996). Benlik kavramı bireyin kendini nasıl gördüğünü, nasıl değerlendirdiğini ve kendisine yönelik inançlarını tanımlar (Yalçın, 2004). Bir bireyin benliğinin oluşması, doğumundan itibaren anne babasından, yakın çevresinden ve arkadaşlarından öğrendiği bir süreç şeklinde ilerlemektedir. Bireyin benlik algısının yüksek olması için, içinde bulunduğu aile ve çevre ergenle sağlıklı iletişim kuran, güven veren, hoşgörülü bir tutum içinde olan bireylerden oluşmalıdır. Aile ve çevredeki bireylerin baskıcı ve otoriter tutumları, ergenin benlik saygısını azaltan hatta yok olmasına neden olan etmenlerdendir. Çevreye sürekli uyum sağlama çabasında olan birey için sağlıklı içsel ve dışsal koşullar oluşmadığı takdirde, birey kendi bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde çaba harcamaya başlamakta ve bu durum bireyin yorulmasına yani stres yaşamasına neden olmaktadır (Ulu, 2011).

Duygusal istismara maruz kalan bireylerin psikolojik ve sosyal olarak çeşitli zorluklar yaşamaya eğilimli bireyler oldukları belirtilmiştir (Branstetter, Bower, Komien ve Amass, 2007). Ergenlik döneminde olan bir birey, kişilik geliştirme sürecinde kendisi ve çevresi ile çatışma içerisinde olabilmektedir. Çevresi ile çatışma yaşayan ve dış faktörlere karşı yoğun kaygısı olan ergen, bu dönemde gerek kendisinden gerekse çevreden kaynaklanan bir stres durumu ile karşı karşıya kaldığında

bedensel ve ruhsal olarak olumsuz etkilenmekte, ergenin kişiliğinde gerilemelere rastlanmaktadır (Karanis, 2016).

Yaşamın ilk yıllarında maruz kalınan duygusal istismarın etkileri ergenlik döneminde de devam etmektedir. Bu dönemde ergenlerde daha fazla sosyal ilişkide problem, suçluluk duygusu, madde kullanımı ve okul başarısızlığı görülmekte, psikolojik rahatsızlıkları yordamada duygusal istismar yaşantıları önemli bir etken olmaktadır (Özyurt, 2016). Duygusal istismar yaşayan ergenler kendilerini yetersiz, değersiz, aitlik duygusu olmayan ve sevilmeyen kişiler olarak görüp kötü davranışları haksız bulabilmektedir ancak çocukluktan itibaren duygusal istismara maruz kalan bireyler bu davranışları hak ettiklerini düşünebilmektedirler (Yalçın, 2007).

Bireyin duygusal istismar yaşantısı, hatalı bir istismar algısının oluşumuna neden olarak ilerleyen zamanlarda bireyin sosyal yaşamına olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Birey istismar olarak nitelendirilmeyen bir yaşantıyı istismar olarak algılayabilmekte ve sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşamasına neden olacak şekilde davranabilmektedir. Algılanan duygusal istismar düzeyi, bireyin ilişkilerini etkileyen önemli etmenlerdendir. Bununla birlikte algılanan duygusal istismar, bireyin fiziksel sağlığının etkilenmesine de yol açabilmektedir (Ali, Toner, Stuckless, Gallop, Diament, Gould, Vidins, 2000; Wagner ve Morgan. 1998). Duygusal istismarın açıklanması, değerlendirilmesi, önlenmesi ve tedavisinde disiplinler arası çalışmaların yapılması gerekmektedir (Boulton ve Hindle, 2000).

### **2.1.8. Duygusal İstismarın Nedenleri**

Alanyazın incelendiğinde duygusal istismarın nedenleri; duygusal istismarı yapan bireylerin özellikleri, sosyal-çevresel etmenler ve istismara uğrayan bireylerin özellikleri olarak 3 boyutta ele alınmaktadır.

#### **2.1.8.1. İstismarı Yapan Kişi ile İlgili Etmenler**

Bireyin ihmal ve istismara maruz kalmasında birçok etken birlikte rol oynamaktadır. Bu etkenler ailelerin sosyokültürel yapısı, ekonomik, psikolojik ve iletişimsel özelliklerinin tümüdür. Çocuk ihmal ve istismarı üzerine yapılan çalışmalarda ailelerin önemli rol oynadığı ortaya çıkmaktadır (Doruk, 2016). Duygusal istismara maruz kalan çocukların anneleri ile yapılan çalışmalarda annelerin benlik algılarında, dürtü kontrolünde ve çevreleriyle olan ilişkilerinde problemler olduğu



ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmalarda annelerin özgüven eksikliğinin olduğu, problem çözme becerilerinin zayıf olduğu, geçmişlerinde istismar deneyimlerinin olduğu, farkındalıklarının zayıf olduğu üzerinde durulmuştur (Dinleyici ve Dağlı, 2016).

Bilir ve arkadaşları (1999), duygusal ve fiziksel istismara maruz kalan çocukların anne babalarına ait özellikleri şu şekilde tanımlamışlardır (Akt. Orhaner, 2018):

1. Yaşı genç olan anneler çocuklarına duygusal istismar uygulamaya daha yatkındırlar.
2. Ebeveynlerin geçmişlerinde yaşamış oldukları istismar deneyimleri olabilir.
3. Ebeveynlerde özgün kişilik bozukluğu olabilir.
4. Ebeveynlerin benlik saygısı düşük olabilir. Bu özelliği gösteren ebeveynler kendilerini yetersiz ve değersiz olarak algılama eğiliminde oldukları için, çocuk sahibi olmayı kendilerini sevecek olan birine sahip olmak amacıyla bile isteyebilirler.
5. Ebeveynlerde yaşanan öz yetersizlik duygularının sonucunda, çocuklardan gerçekdışı beklentilerin oluşması görülebilir. Çocuğun gelişimi, akademik başarısı, duygusal tepkileri gibi beklentilerin çocuk tarafından karşılanamaması durumu anne babada hayal kırıklığı yaratabilir. Yaşanan hayal kırıklığı sonucunda anne babanın davranışları istismar şeklini alabilir.
6. Ebeveynler, mental yönden zayıf olmaları nedeniyle bazı rollerde yetersiz kalabilir.
7. Ebeveynler saldırgan davranışları olan, suç kaydı bulunan kişiler olabilir.
8. Ailenin ev düzeni çok kirli, bakımsız ve düzensiz ya da obsesif bir şekilde temiz ve düzenli olabilir.
9. Eşler arasında evlilik ile ilgili problemler yaşanıyor olabilir.

Çocuklarını istismar eden ebeveynlerin ortak noktası, geçmişlerinde istismara maruz kalmalarıdır. Çocukluk döneminde anne babaları ya da bakıcıları tarafından istismar edilen bireylerde bir diğer kimseye sevgiyle bağlanma sorunu olmaktadır. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre, istismar edilen kişilerin karşılaştıkları davranış ve sorunlar karşısındaki çözüm yolları anne babalarından gördükleri ile sınırlıdır. Bu

yüzden de ebeveynler kendi çocuklarına kendi yaşadıkları ve öğrendikleri şekilde istismar davranışlarında bulunabilmektedirler (Yalçın, 2007).

Ailenin kalabalık olması, iş sorununun olması, ailede maddi problemlerin olması ve eşler arasındaki tartışmalar çocuk istismarının diğer nedenlerindedir. Yapılan bazı bilimsel araştırmalara göre, istismar yaşamış olan çocukların ailelerinde işsizlik oranının yüksek ve ekonomik durumun yetersiz olduğu bilinmektedir (Bilir ve ark., 1999'dan Akt. Orhaner, 2018).

### **2.1.8.2. Sosyal ve Çevresel Etmenler**

Duygusal istismar ile toplumun her kesiminde, ailenin ekonomik durumu, sosyal çevresi ve eğitim seviyesi ne olursa olsun karşılaşılmaktadır. Özellikle toplum tarafından dışlanmış, ekonomik durumun yetersiz olduğu ve suç oranının yüksek olduğu ailelerde duygusal istismar yaşanma olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler çocuklarına karşı davranışlarında ağır şekilde cezalandırma, alay etme, küçük düşürme, azarlama, bağırma şeklinde cezalar kullanırken, sosyoekonomik düzeyi orta seviyede ve yüksek olan aileler hayal kırıklığı gösterme, suçlama gibi psikolojik disiplin teknikleri kullanmaktadır (Doruk, 2016).

Duygusal istismar yaşantılarında ailenin fazla çocuğa sahip olması, anne babanın yaşlarının küçük olması, ebeveynlerin sorumluluk bilincinin olmaması, tek ebeveynli veya boşanmış aileler ve sosyal açıdan destek görmeyen aileler risk faktörlerini oluşturmaktadır (Glaser, 2002). Ailenin sosyal çevreden uzak kalması ve çevre ile uyumsuz ilişkilerinin olması çocuğa yönelik istismar davranışı ile ilişkilidir (Kantürk, 2014).

### **2.1.8.3. Çocuk İle İlgili Etmenler**

Duygusal istismar yaşanan durumlarda çocuğun özellikleri risk faktörlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Anne ve babalar aile içindeki tüm çocukları istismar etmemektedir. Ailedeki belirli özelliklere sahip çocukların istismara maruz kaldıkları bilinmektedir. İstismar yaşayan çocukların özelliklerine bakıldığında, kendisiyle konuşulduğunda cevap vermeyen, kendisine söylenenleri dikkate almayan çocuklardır. Öğrenmesi yavaş olan, öğretilenlere yönelik ilgisi bulunmayan çocukların da daha fazla istismara maruz kaldığı bilinmektedir (Cüceloğlu, 2002).

Çocuğun davranış sorunlarının olması, hastalıklarının olması, özel gereksinimlerinin olması, çocuğun zor mizaç özellikleri göstermesi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olması ve diğer gelişimsel özellikler çocukların istismar yaşamalarında çocuktan kaynaklı risk faktörlerindedir (Türk, 2013). Duygusal istismar yaşayan çocukların aileleri tarafından beklenmedik ve istenmedik bir zamanda doğması da istismar için bir risk faktörüdür (Kantürk, 2016).

### **2.1.9. Duygusal İstismarın Önlenmesi**

Çocuğa ve ergene yönelik duygusal istismar konusunda yapılabilecek en iyi çalışmalardan biri önleme aşamasıdır. Duygusal istismara yönelik yapılan önleme çalışmalarında, erken müdahale ile çocuk ve ergenin yararını gözetmek temel amaçtır. Önleme çalışmaları ile, herhangi bir olay meydana gelip bittikten sonra oluşturduğu zararları telafi etmekten ziyade, henüz istismar gerçekleşmeden önüne geçmek amaçlanmaktadır. Çocuğun istismar vakasında zarar görmesini beklemenin bir anlamı yoktur. İstismara maruz kalan çocukların rehabilitasyonuna göre, istismar vakalarının önüne geçmek daha kolay ve ekonomiktir (Dinleyici ve Dağlı, 2016).

Duygusal istismarın önlenmesinde istismarın yaşandığı risk grubunun belirlenerek sosyal yönden destek ve gerekli eğitimlerin verilmesi önemlidir. Yüksek risk grubunda bulunan ailelere yapılacak olan ev ziyaretleri ile ulaşılarak sosyal destek verilecek ailelerin belirlenmesi, ailenin psikososyal eğitimi ve sağlıklı bir aile ortamı oluşturma çalışmaları ile çocukların maruz kaldığı duygusal istismar sonucunda oluşan sorunlu davranışlarının azaltılmasına yardımcı olunabilir. Risk grubunun belirlenmesi ile önleyici ve koruyucu çalışmaların yapılmasına zemin hazırlanarak çocuk için güvenilir bir ortam sağlanabilecek ve toplum istismarcıdan korunabilecektir (Kara, 2010).

Duygusal ihmal ve istismar konusunda çocuk ile iletişim içinde olan ve zaman geçiren eğitimcilere bu konuda bilgilendirme çalışmalarının yapılması, hem eğitimcilerin farkındalıklarını geliştirmek hem de istismar mağduru çocuklara ulaşım açısından daha sağlıklı olacaktır. Bununla birlikte istismar konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla daha geniş kitlelere ulaşmak için medya araçları kullanılabilir ve kitlesel eğitimler ile disiplinler arası yaklaşımlar gerçekleştirilebilir. Özellikle çocuk ve aile ile sürekli bir etkileşim içinde olan tıp, hemşirelik, sosyal hizmetler, öğretmenlik ve hukuk gibi birçok alanın lisans eğitiminde ihmal ve istismar konusunda eğitim verilmesi

de önleme ve çözüm noktasında önem taşımaktadır. Eğitim programlarının çocuk yetiştirme becerileri ve çocuk istismarına karşı olan tutumlar üzerinde olumlu etkileri vardır (Knox, Burkhart ve Hunter, 2011).

Çocuk ihmal ve istismarını önleme, çok çeşitli kurumlar ile işbirliği içinde gerçekleştirilebilecek hassas ve karmaşık bir konudur. Sağlıklı bir çocuk-ebeveyn etkileşiminden destek alınarak yapılacak erken müdahalenin, risk grubunda olan çocuklar ve toplum açısından da önemli yararları bulunmaktadır. Bu yararlar, çocuğun yaşı ilerledikçe kendini gösterecektir. Önleme çalışmaları ile başta çocuğun kendine güveninde artış görülebilmekte, daha sonra ise çocukta korku, üzüntü ve diğer psikolojik rahatsızlık durumlarının oluşması engellenerek çocuğun sağlığı her yönden olumlu şekilde desteklenmektedir (Kara, 2010).

Duygusal istismarın diğer istismar türlerinin temelinde yer aldığı kabul edildiğinden, bu istismar türünün önlenmesi diğer istismarların meydana gelmesi noktasında önlem kabul edilebilir. Duygusal istismarın çocuk ve ergen üzerinde oluşturabileceği sorunlar derin izler bırakabilir. Çocuk ve ergenlerin ihmal ve istismara maruz kalmaması için okullarda çeşitli önlemlerin alınması gerekmektedir (Kanak, 2015).

Duygusal ihmal ve istismarın belirlenmesi, tedavisi ve rehabilitasyonunda, ekolojik model doğrultusunda çok yönlü olarak çocuk ve ailedeki bozukluk ile çevresel koşullar dikkate alınarak çalışılmalıdır (Taner ve Gökler, 2004). Çocuk ihmal ve istismarında önleme çalışmaları üç düzeyde olmaktadır. Birincil önleme çalışmaları, bireylerden ziyade toplumun bilinçlendirmesine yönelik çalışmaları kapsamaktadır. İkincil önleme çalışmaları, ihmal ve istismar durumlarında yüksek risk gruplarının belirlenerek müdahale edilmesini içermektedir. Üçüncül önleme çalışmaları ise istismara maruz kalmış kişide meydana gelmiş olan sorunun hafifletilmesi, istismarın tekrar yaşanmasının önüne geçilmesi ve rehabilitasyon çalışmaları yapılarak bireyin sosyal hayatına yeniden devam etmesine yardımcı olmayı kapsamaktadır (Cirit, 2015; Kanak, 2015)

## **2.2. Adil Dünya İnancı**

Bireyler, çevrelerine uyum sağlama sürecinde, kendileri ve dünya ile ilgili güvenmezlik ve incinmezlik duygularını sağlayan birtakım varsayımlar edinmektedirler.

Çevredeki değişim ve gelişimleri tahmin etme ve anlama süreci, bu varsayımlar sayesinde olmaktadır. Yaşanılan olumsuz durumları aşabilmek, amaç ve isteklere ulaşabilmek için bu varsayımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Lerner, 1980'den Akt. Danışman ve Berberoğlu, 2016). Lerner'e göre (1980), insanlar yaşamlarını güven içinde sürdürmek, geleceğe umutla bakabilmek ve adil bir dünyada yaşadıklarına inanmak isterler. Günlük yaşamda gerçekleştirilen sosyal davranışlar, gelecekte istenilen sonuçlara ulaşmaya yöneliktir. Ayrıca bireyler fiziksel ve sosyal çevrelerini kontrol altında tutabilmeyi, düzenli ve tahmin edilebilir şekilde düzenlemeyi istemektedirler (Akt. Öcel, 2011). Fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlama sürecinde davranışlar ile meydana gelen olaylar arasındaki sonuca ilişkin varsayımlar önem taşımaktadır (Uğur ve Akgün, 2015). İçinde buldukları dünyanın adil bir yer olduğuna inanan bireyler, kendilerine adil bir şekilde davranılacağına, haksız davranışlara maruz kalmayacaklarına ve güvenilir bir ortamda yaşayacaklarına inandıklarında geleceğe daha güvenli bakmaları kolaylaşacaktır. Sahip olmak istenen adil dünya inancı, topluma uyum sağlama konusunda önemli bir rol üstlenmektedir (Öcel ve Aydın, 2010).

Lerner (1980), bireyin çevreye uyum sağlamasında yol gösterici olan varsayımlarla ilişkili adil dünya inancı kuramını geliştirmiştir. Kurama göre bireyler dünyanın adil bir yer olduğuna, insanların dünyada hak ettiklerini yaşadıklarına inanmakta ve bu inanca motive olmaktadır. Adil dünya inancı kuramı, bireylerin çevrelerini durağan ve düzenli algılamalarına imkan sağlamaktadır. Bu sayede bireyler geleceğe yönelik planlamalar yapmakta ve planlarını gerçekleştirmek için harekete geçmektedirler. Adil dünya inancı olmasaydı, uzun vadeli planlamalar yapma ve günlük yaşama devam etme konusunda zorluklar yaşanabilirdi (Akt. Çakır ve Şen, 2012).

Adil dünya inancı bilinçli ve bilinç öncesi olarak 2 farklı şekilde ortaya çıkmaktadır. Bilinçli şekilde ortaya çıkması, geleneksel kurallar, sosyal yargılar ve ahlak ile ilgilidir. Bireyin içinde bulunduğu toplum masum olan kurbanı hoşgörü ve acıma gibi duygular barındırıyorsa, kurbanı yönelik negatif düşünce ve duyguların önüne geçilmiş olur. Adil dünya inancının ikinci ortaya çıkma şekli olan bilinç öncesi süreci ise, suçlama davranışında oluşan duygusal tepkiler ve ilkel kurallar ile ilgilidir. Birey adil dünya inancını devam ettirebilmek için suçu olmayan bir kurbanı yaşadıklarından dolayı değersizleştirme ve suçlama davranışında bulunabilir (Göregenli, 2012).

Lerner (1980), adil dünya inancının temelini, Piaget'nin kuramında yer alan "hemen gelen adalet" ilkesine dayandırmaktadır. Bu ilkeye göre çocuklar yaptıkları davranışlar sonucunda iyiliklerin ödüllendirileceğini, kötülüklerin ise hemen cezalandırılacağına inanmaktadırlar. Lerner çocukların adil dünya inancını "haz" ilkesi temeliyle geliştirerek "gerçeklik" ilkesine ilerleyen bir süreç olarak ifade etmiştir. Bu süreçte çocuk temel haz ilkesiyle mevcut olan gücü zamanla bırakarak, bir süre sonra yararına olacağı konusunda farkındalık kazanacaktır (Long ve Lerner, 1974). Çocuğun ilerleyen yaşam dönemleriyle birlikte, orta çocukluk döneminde adil dünya inancında gelişim olduğu görülmektedir. Bu dönemde hemen gelen adalet kavramı yerine, bireylerin genelde hak ettiklerini yaşadıklarına dair bir inancın geliştiği belirtilmiştir. Buna göre çocuklar, gelişim dönemleri ilerledikçe gelişen bilişsel becerileri ile nedensellik ve tesadüf kavramlarını anlamaları sayesinde, hemen gelen adalet inancını terk ederek, bireylerin davranışları sonucunda başlarına gelen olayları anlamakta zorluk çekmezler. Bilişsel gelişimin sonucunda yaşça büyük olan çocuk ve yetişkinlerin, olayların tesadüfi özelliklerini anlayabildikleri fakat yine de rastgele gerçekleşen olayların adaletsiz bir durum olduğunu hissederek bu tesadüfi durumu ellerinden gelirse haklı çıkarabilecekleri belirtilmiştir (Correia ve Dalbert, 2008; Dalbert ve Stoeber, 2006).

Adil dünya inancı ile ilgili gerçekleştirilen ilk çalışmalar, bireylerin, yaptıkları davranışlar ile bu davranışların sonucunda ortaya çıkan durumlar arasında bir ilişkinin olduğuna inandıklarını göstermektedir. Bireyler çeşitli davranışlarda bulduklarında amaçlarına ulaşacaklarına ya da istenmedik durumlardan uzaklaşacaklarına yönelik inançlarını kaybederlerse, güçlü olma duyguları zedelenebilmektedir. Bundan dolayı bireylerin bu varsayımlarını devam ettirebilmeleri için göstermiş oldukları gayretler ve sonucunda ulaştıkları arasında bir uygunluk olduğuna inanmaları önemlidir. Bireyler, adil bir dünyada yaşama isteğinin sonucunda, çevrelerinde meydana gelen iyi ve kötü olayların düzenli bir ahlaki işleyişin yansıması olduğunu düşünmektedirler (Göregenli, 2012). Adil dünya inancı hipotezi, insanların kaderlerine ilişkin yaşadıkları durumlar ve bunların sonucunda ortaya çıkan durumlar üzerinde kendi kontrolleri olduğu üzerine kurulmuştur (Murray, Spadafore ve McIntosh, 2005).

Adil dünya inancı kuramı karşılaşılabilecek iyi ve kötü olayların, davranışlar sonucunda hak edildiğine yönelik inançlar üzerine kurulmuştur (Kıral, 2009). Adil dünya inancına sahip olmak, olumsuz yaşantılara maruz kalan kişilerin bu duruma

neden olan davranışlarda bulunduğu veya kötü düşüncülerinin olduğu gibi nedenlerle, bu olumsuz yaşantıyı hak ettiklerini düşünme eğilimini beraberinde getirmektedir (Dik, 2010). Bireyler adil dünya inançlarını korumaya eğilimli olduğundan, olumsuz yaşantılara maruz kalan kişileri suçlama, utandırma ve aşağılama gibi tepkiler gösterebilmektedirler (Hafer ve Begue, 2005). Lerner (1965)'e göre adil dünya inancı bir yanılsamadır. Çünkü dünya gerçekte adil bir yer değildir fakat insanlar dünyanın adil olduğuna güdüsel olarak inanmak isterler. Bundan dolayı adil dünya inancını devam ettirebilmek için, diğerlerinin yaşadığı adaletsizliği meşrulaştırma, yaşadıkları sorunları küçümseme ve mağdur kişileri suçlama davranışları gösterilebilmektedir (Furnham ve Proctor, 1992; Harper ve Manesse, 1992). Adil dünya inancı kuramına göre bireyler adil bir dünyada yaşama duygusunu sever ve gerçekte de böyle bir dünyada yaşadıklarına inanırlar. Bundan dolayı diğer bireylerin yaşadıklarını ve kendi algılarını çarpıtarak, önceden yaşanmış olayları yeniden yorumlayarak hayatlarına devam etmek isterler (Kılınç ve Torun, 2011).

Adil dünya inancı, yaşamda karşılaşılan olayları anlamlı bir şekilde yorumlamaya yardımcı olan kavramsal bir çerçeve sağlamaktadır. Bu inanç önemli amaçlara hizmet ettiğinden, tehdit edici unsurlarla karşılaşıldığında motive edici bir etkisi vardır. Bireyler adaletsiz durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, dünyada adaletin olduğuna dair inançları sarsılmakta, bu nedenle yüksek adil dünya inancına sahip bireyler adaleti yeniden tanımlama girişimlerinde bulunabilmektedirler (Correia, 2008). Adil dünya inancı kuramına göre, bireyler her insanın hak ettiğini aldığı haklı bir dünyada yaşadıklarını varsayar. Bir kişi açıkça yapılan bir adaletsizliğe tanık olursa adalete olan inancı tehdit altına girer. Bu yüzden insanlar, adaletin korunmasına kişisel ve aktif katılım yoluyla adil bir dünyaya olan inançlarını sürdürme ya da yeniden düzenleme konusunda motive olurlar. Bununla birlikte insanlar adaletsizliği görmezden gelerek veya olayların sonuçlarını yeniden yorumlayarak inançlarını korumaya çalışırlar. Örneğin adaletsizlik yaşayan mağdur birinin, yaşadığı talihsizliğe kendisinin sebep olduğu ya da kötü biri olduğu görülüyorsa, daha iyisini hak etmediği düşünülebilir (Maes, 1998).

Hafer ve Olson'un yaptığı çalışmalar (1989), adil dünya inancının kişisel kayıpları değerlendirmede önemli rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Adil dünya inancı güçlü olan kişiler, zayıf olanlara oranla yaşadıkları haksızlıkları daha adil olarak değerlendirmekte, böylece yaşadıklarının yükünü hafifletmektedirler. Sonuç olarak adil

dünya inancının sadece diğerlerine olan algıyı değil, kişinin kendisine olan algısını da yordadığı bilinmektedir. Yine bulgular göstermektedir ki, güçlü adil dünya inancına sahip olanlar çektikleri çileyi bir şekilde adil algılamakta, yani kendilerinin haksız yere kurban seçilmediklerini düşünmektedir.

Dalbert ve Siegler (1993), adil dünya inancının genel adil dünya inancı ve kişisel adil dünya inancı olmak üzere iki alt boyutunun olduğunu belirtmiştir. Genel adil dünya inancı, dünyanın kendisi dışındaki diğer bireylere karşı ne kadar adil olduğu, kişisel adil dünya inancı ise dünyanın bireyin kendisine yönelik ne kadar adil olduğuna yönelik inancını kapsamaktadır. Alanyazında genel olarak kişisel adil dünya inancının, genel adil dünya inancı puanlarından daha yüksek olduğu bulgusu yer almaktadır. Bu durumda bireyler, dünyanın, diğerlerine göre kendileri için daha adil bir yer olduğunu düşünmeye eğilimli olmaktadır (Begue ve Bastounis, 2003). Dalbert (1999) tarafından yapılan bir çalışma, genel adil dünya inancının anlamlı bir şekilde kişisel adil dünya inancından düşük olduğunu destekleyici niteliktedir. Bireyler kendi deneyimlediği yaşantıları, diğerlerinin yaşadıkları ile karşılaştırdığında daha adil değerlendirmekte ve kendilerini daha iyi hissetmektedir (Sağlam, 2012).

Alves ve Correia'ya göre (2010) kişisel adil dünya inancı, psikolojik iyi oluşu yordamakta, genel adil dünya inancı ise mağdura yönelik değersizlik tutumunu yordamaktadır. Yapılan davranışların ve bu davranışların sonuçlarının değerlendirilmesi adil dünya inancı ile mümkün olmaktadır. Adil dünya inancının iki boyutunun anlaşılması, ergenlerin bilişsel gelişim sürecini tamamlamasıyla mümkün olmaktadır (Dalbert ve Stoeber, 2006).

Adil dünya inancının iki boyutunun birbiriyle ilişkili olduğu yönler bulunmaktadır. Bu yönlerden bir tanesine, adil dünya inancı yüksek olan bireylerin, diğerlerinin kendilerine adil davranacağına yönelik inancının olması örnek verilebilir. Adil dünya inancı ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu boyutların birbiriyle ilişkisinin yanı sıra birçok değişken ve etmenle de ilişkili olduğu yer almaktadır. Örneğin ruh sağlığı ve adil dünya inancı arasındaki ilişki incelendiğinde, genel ve kişisel adil dünya inancı arasındaki fark önemli hale gelmektedir. Birey maruz kaldığı adaletsizlik durumunu ne kadar kişiselleştiriyorsa, algıladığı tehdit aynı ölçüde büyük olacaktır. Bundan dolayı kişisel adil dünya inancının birey tarafından daha fazla benimsendiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde adil dünya inancının iki boyutu arasında ilişkili olduğu kadar



farklı yönler olduğu şeklinde bulgular da yer almaktadır (Dalbert, 1999). Kişisel adil dünya inancının bireyin ruhsal sağlığını öngörmeye genel adil dünya inancından daha önemli bir faktör olabileceği ve kişisel adil dünya inancının psikolojik iyi oluşun öngörülmesinde daha merkezi bir rol oynadığı belirtilmektedir (Dalbert, 2002).

### **2.2.1. Adil Dünya İnancını Etkileyen Faktörler**

Adil dünya inancını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Adil dünya inancı ile ilgili yapılan araştırmalarda, bireylerin inançlarının zaman içinde kalıcı olmadığı, değişebildiği görülmektedir. Temel inançları etkileyen faktörlerden birisi de travmatik yaşantılardır (Bulman, 1977; Catlin ve Epstein, 1992; Lerner ve Miller, 1978). Travmatik yaşantılar adil dünya inancının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Otto ve 2005). Karşılaşılan örseleyici yaşantılar, bireylerin geleceğe güvenle bakmalarına ve kendilerine güven duygularına zarar vermektedir. Örseleyici yaşantılara maruz kalan birey, dünya ve kendisiyle ilgili olan inançlarını sorgulama eğiliminde olmaktadır. Adil dünya inancı zarar gören bireyin yaşamda uyum problemleri ortaya çıkabilir. Çocukluk döneminde karşılaşılan örseleyici yaşantılar, yakın kişiler tarafından gerçekleştirilmesi sonucunda, çocuğa vermiş olunan zararın uzun süre sonra etkilerinin ortaya çıkması nedeniyle belirlenmesi ve tedavinin yapılması zor olan travmalardan biridir. Böyle bir deneyim yaşayan çocuk, düşük bir adil dünya inancına sahip olmaktadır (Danışman, 2016).

Çocuk ve ergenlerin yaşantıları üzerinde anne baba tutumlarının da önemli etkileri olduğu bilinmekte ve bu konu üzerinde çalışılması önemli hale gelmektedir. Adil dünya inancının aile yaşantıları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda, aile yaşantıları bağlamında ele alındığında, genel adil dünya inancının kişisel adil dünya inancına göre daha zayıf olduğu elde edilmiştir (Dalbert ve Radant 2004).

Adil dünya inancı bireysel özelliklere ve bireyin davranışlarına göre değişmektedir (Pepitone ve L'Armand, 1996). Toplumda bireysel olarak iyi şekilde nitelendirilen, zarif, arkadaşça, zeki, güzel, yakışıklı gibi özelliklere sahip olanların olumlu durumlarla karşılaşmayı hak ettikleri, söz konusu özelliklerden yoksun olan, ekonomik durumu kötü, dezavantajlı gruplarda olan bireylerin ise olumlu durumlarla karşılaşmayı hak etmediklerine yönelik bir beklenti olmaktadır (Lerner'den Akt. Giray, 2009). Bireyin içinde yer aldığı toplumun sosyal ve kültürel özellikleriyle birlikte kendi

sosyal gelişimi de adil dünya inancı ile ilişkilidir. Dayanışmanın, sosyalliğin ve paylaşım gibi özelliklerin ön planda olduğu durumlarda, bireyselliğin ön planda olduğu durumlara göre adil dünya inancının daha yüksek olduğu elde edilmiştir (Oppenheimer, 2006).

Bireylerin doğrudan maruz kaldığı adaletsizlik durumu adil dünya inancını etkileyen en önemli faktörlerdendir. Herhangi bir olumsuz olay karşısında yaşanan mağduriyet durumunda, dünyanın durağanlığına yönelik varsayım değişebilmekte ve adil dünya inancı zayıflayabilmektedir. Toplumdaki adaletsizliklerin de doğrudan deneyimlenmesi, adil dünya inancını etkileyen önemli faktörlerdendir. Dolayısıyla toplumun temel kültüründe olmayan, dezavantajlı bölgelerde olan, sosyal adaletten yoksun olan bireylerin adil dünya inancının zayıf olduğu düşünülmektedir (Göregenli, 2012).

Adil dünya inancının farklılaştığı bir diğer nokta, toplumda çocuklara öğretilen olgulardır. Aile ve içinde yaşanan toplumda otoriteye itaat etmenin öğretilmesi adil dünya inancını etkilemektedir. Örneğin çocuğa evde, okulda ve diğer çevrelerde polise, sosyal kurallara uyulması ve saygı gösterilmesi öğretilir. Bu durumda çocuğun öğrendiği ve aldığı mesaj güç, otorite ve prestije saygı duyulması gerektiği olmaktadır. Çocuk öğrendiği bu bilgi ile saygı duyduğu otoritenin gerçekleştirdiği her davranışı olumlu olarak algılamakta, aksi bir durumda ise sosyal çevresinde sorunla karşılaşacağını düşünmektedir. Bundan dolayı otoritenin idealleştirildiği ve koşulsuz saygının özendirildiği bir toplumda adil dünya inancı yüksek olmaktadır (Long ve Lerner, 1974).

Dine bağlılık, adil dünya inancını etkileyen faktörlerden biri olarak belirtilmiştir. Dine bağlılık düzeyi yüksek olan bireylerin adil dünya inancının, dine bağlılık düzeyi düşük olan bireylerin adil dünya inançlarından daha yüksek olduğu bilinmektedir (Begue, 2002). Hunt (2000) tarafından yapılan bir çalışma sonucunda, dindar olanların dindar olmayanlara göre, düşük sosyoekonomik düzeye sahip bireylerin yüksek sosyoekonomik düzeyde olan bireylere göre ve erkeklerin kadınlara göre adil dünya inançlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Akt. Tekeş, 2013).

### 2.2.2. Adil Dünya İnancı Kuramı'nın İşlevi

Adil dünya inancı ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, adil dünya inancının baş etme mekanizması ve bireyin yaşamında olumlu işlevleri olabileceği belirtilmiştir (Erdem Çevikbaş, 2018). Yapılan çalışmalar sonucunda adil dünya inancının 3 önemli işlevinin olduğu belirtilmektedir. Bu işlevlerden birincisi, adil dünya inancının bireyleri olumlu davranma noktasında yönlendirmesidir. İkinci işlevi, bireylerin diğer bireylere ve kendi geleceklerine yönelik güven duymalarına yardımcı olmasıdır. Üçüncü işlevi ise, bireylerin yaşamlarını anlamlı şekilde görme ve yordamaları konusunda bir bakış açısı sağlamasıdır (Dalbert, 2008)

Adil dünya inancı sayesinde, sosyal ve fiziksel çevre daha düzenli ve durağan görülebilmektedir. Adil dünya inancından yoksunluk, uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda çaba göstermeyi, hatta günlük yaşantılardaki davranışları gerçekleştirmeyi güçleştirmektedir. Bu bağlamda adil dünya inancı önemli bir uyum sağlayıcı işlev gördüğünden, bireyler adil dünya inancından vazgeçme konusunda direnç göstermekte ancak gerçekte dünyanın adil olmadığına dair olaylarla karşılaşılırsa bir takım sorunlar yaşayabilmektedirler (Kıral, 2011).

Adil dünya inancının bir diğer işlevi, bireyin dünyayı yapılandırması konusundaki etkisidir. Dünyanın adil bir yer olduğu inancı ile birlikte bireylerin sebepsiz olarak mağduriyet yaşamayacağı düşüncesi de adil dünya inancının işlevlerindedir. Yaşamı devam ettirme ve amaçlara ulaşma konusunda adil dünya inancı destekleyici işlev görmektedir (Öcel ve Aydın, 2010). Adil dünya inancının günlük yaşamdaki bu etkileri sayesinde bireyler, dünyanın adil bir yer olduğu konusundaki düşüncelerini koruma eğilimindedirler (Dik, 2010).

Adil dünya inancının bireylerin yaşam koşullarını iyileştiren, hayatı daha sağlıklı, güvenilir bir şekilde yaşamalarına yardımcı olan özelliklerinin olduğu bilinmektedir. Adil dünya inancı yüksek olan bireyler yaşamda düzen ve uyumu tercih etmekte, ayrıca yaşadığı olumsuzluklar karşısında güçlü bir duruş sergilemektedir. Bu bireyler tekrarlanan olumsuz olaylar karşısında direnmekte ve pes etmemektedirler. Adil dünya inancı yüksek olan bireyler maruz kaldıkları adaletsizliklere inanmayarak olayı bilişsel olarak yeniden yapılandırma eğiliminde olmaktadır. Yaşanılan adaletsiz ve olumsuz tüm durumlar karşısında uyum sağlamak, adil dünya inancı düşük olan bireylere göre daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir (Dalbert, 2002).

Adil dünya inancının, karşılaşılan olumsuz yaşantılara gösterilebilecek davranışların düzenlenmesinde, ruhsal sağlığı zedeleyebilecek yaşantıların önlenmesinde, güven duygusunun artmasında ve iyi oluş halinin korunmasında önemli bir rolü vardır (Dalbert, 1999). Adil dünya inancının psikolojik koruyucu işlevi sayesinde, bireyler olumsuz yaşantılar karşısında bunları hak etmediklerine ve bu duruma neden olacak bir şey yapmadıklarına inanırlar. Bu sayede risk algısı zayıflamakta ve güvende hissetme duygusu güçlenmektedir. Adil dünya inancı, olumsuz durumlarla başa çıkma stratejileri ve olumlu ruh sağlığı geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Yapılan bir çalışmada, düşük ve yüksek adil dünya inancı olan bireylerin stres yaratan görevler verildiğinde başa çıkma düzeyleri araştırılmıştır. Adil dünya inancı yüksek olan bireylerin, düşük adil dünya inancına sahip olan bireylere göre, stresli durumlarla daha kolay başa çıkabildikleri bulunmuştur (Tomaka ve Blascovich, 1994).

Adil dünya inancının, bireylerin maruz kaldığı olumsuzluklara karşı bir koruyucu işlevi olduğu söylenebilir. İyi insanların iyi şeyler, kötü insanların ise kötü şeyler yaşayacağına ve bunun sorumlusu olarak da kişinin kendisi olduğuna yönelik olan inançlar, gelecekte yaşanabilecek gerginliğe karşı koruma işlevi görmektedir (Kılınç ve Torun, 2011). Bireyler adil dünya inancının bu işlevinden dolayı, adil dünya inançlarını koruyucu bir tutuma sahip olma eğilimindedirler. Adil dünya inancının, bireyin kendi yaşamı üzerindeki algısını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Adil dünya inancı, maruz kalınan olumsuz yaşantılarla mücadelede önemli bir rol oynamaktadır (Dalbert, 1999).

Sosyal ilişkilerde olumlu etkilere sahip olan adil dünya inancı sayesinde bireyler, hak ettiklerini düşündükleri iyi sonuçlar beklediklerinde daha fazla yardım etme davranışında bulunabilmektedirler. Adil dünya inancının, strese ve depresyona bağlı olarak yaşanabilecek olumsuz durumlarla karşılaşma ihtimalini azalttığı bilinmektedir. Ayrıca travmatik deneyimlerle başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır. Yaşlı bireyler ile yapılan bir araştırmada, olumlu yaşantılar geçiren ve daha mutlu bireylerin adil dünya inançlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Dalbert, 1999; Dzuka ve Dalbert, 2000).

Adil dünya inancının, geleceğin belirsizliğine karşı koruyucu bir etkisi ve öngörülemeyen olaylara maruz kalınmayacağına yönelik algı oluşturan bir özelliği vardır (Kılınç ve Torun, 2011). Adil dünya inancını korumak amacıyla, adil olmayan

durumları tolere etme çabası içine girilebilir. Bireyin adil dünya inancı, karşılaştığı olumsuz durumlar karşısında tehdit altında kalıyorsa ve birey bunu tolere etmekte güçlük yaşıyorsa, bu duruma kendisinin neden olduğunu düşünerek ya da bu olumsuz durumu basitleştirip birçok insanın da bu durumu yaşayabileceği yönünde inanç geliştirerek adil dünya inancını koruyabilir. Adil dünya inancı bireylerin, ruhsal olarak iyi oluşlarına ve maruz kalınan adaletsiz bir durumu benimsemesine yardımcı olmaktadır. Adil dünya inancı yüksek olan bireylerin, okul başarılarını, çevresinde yer alan öğretmen ve arkadaşlarının davranışlarını olumlu şekilde algılama eğilimlerinin ve yaşamdan daha mutlu olma duygularının yüksek olduğu, daha az stres yaşadıkları belirtilmiştir (Correia ve Dalbert, 2007; Correia ve Dalbert, 2008).

### **2.3. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde, algılanan duygusal istismar ve adil dünya inancı ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### **2.3.1. Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Savi (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma ortaöğretimde öğrenim gören 15-16 yaş grubundaki 86 kız ve 86 erkek olmak üzere toplam 172 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile benlik algıları arasında negatif yönde bir ilişki elde edilmiştir. Bu bulguya göre ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça benlik algılarının azaldığı ortaya çıkmaktadır. Ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile genel kaygı düzeyleri arasında da pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça genel kaygı düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür (Akt. Siyez, 2003).

Karaca (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile bazı kişilik özellikleri (uyarlık, duyguları anlama, şefkat gösterme, kendini suçlama, ilgi görmeyi isteme, özerklik) arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişki tarama modeli kullanılarak 9. ve 10. sınıfta okuyan 126 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyini

belirleyebilmek adına "Anne-Baba/Genç İlişkileri Envanteri", kişisel tercihleri belirleyebilmek adına "Edwards Kişisel Tercih Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin anne ve babadan algıladıkları duygusal istismar düzeyinde, kendini suçlama puanına göre anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmada; yaş, cinsiyet, ekonomik durum, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu olarak belirlenen değişkenlerin ergenlerin algıladıkları duygusal istismarı etkilemediği bulunmuştur. Bir diğer sonuca göre ise ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile annenin eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Uzun (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişki tarama modeli kullanılarak 6.,7. ve 8. sınıfta öğrenim gören 115 erkek 122 kız olmak üzere toplam 237 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ergenler tarafından algılanan duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Yetişkin Genç İlişkilerinde Duygusal Ezim Ölçeği", ergenlerin kendilik imgelerinin değerlerini belirleyebilmek adına "Offer Kendilik İmgesi Ölçeği" kullanılmıştır. 12–13–14 ve üstü yaş grubu ergenler için algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Anne babadan duygusal istismar algılamayan ergenlerin psikolojik, sosyal, cinsel, ailesel alanlarda ve baş etme alanlarında kendilerini algılayışlarının daha sağlıklı olduğu başka bir ifadeyle olumlu kendilik imgesine sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet, okul türü ve yaş değişkenlerine göre ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın farklılaşmadığı tespit edilirken, kardeş sayısı ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre algılanan duygusal istismarın farklılaştığı görülmüştür. Kardeş sayısı 3 ve 3'ten fazla olan ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın, tek kardeş olan ergenlerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Babası lise ve üniversite mezunu olan ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın ortaokul mezunu babaya sahip olan ergenlerden daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Eryiğit (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, bireylerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar ve ebeveynlerin kullandığı fiziksel cezanın ergenler tarafından algılanan sertlik ve haksızlığının, bireylerin psikolojik uyumuna etkisi incelenmiş, bireylerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal istismar ile psikolojik uyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fiziksel cezanın sertliği ve haksızlığı

ile psikolojik uyum algısı arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (Akt. Karakuş, 2006).

Karakuş (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, 12-14 yaş aralığında olan ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak, 204 erkek, 221 kız olmak üzere toplamda 425 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ergenlerin algıladıkları duygusal istismarı belirleyebilmek adına "Anne Genç İlişkileri Ölçeği", "Baba Genç İlişkileri Ölçeği" "Algılanan Öğretmen Davranışları" Ölçeği" ve ergenlerin sosyal beceri düzeylerini belirleyebilmek adına "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda olumlu sosyal davranış ile öğretmenden algılanan duygusal istismar arasında anlamlı bir ilişki görülürken, olumsuz sosyal davranış alt boyutu ile anlamlı ilişki görülmemiştir. Anneden ve babadan algılanan duygusal istismar ile olumlu sosyal davranış arasında negatif yönde anlamlı ilişki, olumsuz sosyal davranış arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür.

Öztürk (2007) tarafından yapılan betimsel bir çalışmada, duygusal istismara maruz kalan çocuklar ile ilgili birtakım bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre duygusal istismara maruz kalan çocukların aşırı benimseyici ve kabul edici davranışlarının olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bireylerde intihar girişimleriyle karşılaşılabilir. Duygusal istismara maruz kalma sonucunda, tırnak yeme ve saç çekme gibi alışkanlık haline gelmiş davranış bozuklukları, başkalarından korkma ve kendini ifade etme korkusu şeklinde engellenmişlik duygusu ile beraber başkalarını memnun etme düşüncelerinin kafaya takılması ve mükemmel olmaya çalışma şeklindeki saplantılar ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucunda duygusal istismara maruz kalmanın diğer sonuçları; amaç ya da yönlenme eksikliği, hedef yokluğu, depresyon, üzümlük, umutsuzluk, çaresizlik duygusu, gece korkuları ve panik hali, karanlıktan, insanlardan aşırı korkma, kendine zarar verici davranışlar ve hiperaktivite şeklindedir (Akt. Ulu, 2011).

Yalçın (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak, yaşları 15 ile 17 arasında değişen toplam 198 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ergenlerin algıladıkları duygusal istismar

düzeşini belirleyebilmek adına "Anne-Baba/Genç İlişkileri Envanteri", ergenlerin uyum düzeylerini belirleyebilmek adına "Hacettepe Kişisel Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ergenlerin annelerinden ve babalarından algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça, kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür.

Türk (2013) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar ile disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak, 5 farklı lisede okuyan toplamda 500 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Ana Baba Duygusal İstismar Ölçeği", "Öğretmen Duygusal İstismar Ölçeği" ve ergenlerin okula yabancılaşma düzeylerini belirleyebilmek adına "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ana-baba duygusal istismarı ve öğretmen duygusal istismarı ile okula yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada ana-babadan ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın sınıf tekrarı yapan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Disiplin cezası alan öğrencilerde anne babadan algılanan reddetme, aşağılama ve yıldırma düzeylerinin daha yüksek olduğu, öğretmen duygusal istismarında yıldırma düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Arslan ve Balkıs (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu ilişkinin yapısal eşitlik modelinde incelenmesi araştırmanın temel amacıdır. Verilerin toplanmasında ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyini ölçmek adına "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", ergenlerin problem davranışlarını belirleyebilmek amacıyla "Riskli Davranışlar Ölçeği", ergenlerin öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek adına "Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma ortaöğretime devam eden 331 öğrenci ile yapılmıştır. Katılımcılar 14-19 yaş arasında 184 kız ve 146 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, ergenlerin anne babadan algıladıkları duygusal istismar ile problem davranışlar arasındaki ilişkide öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlığın kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Ergenlerin anne babadan algıladıkları duygusal istismar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide öz yeterliğin kısmi aracılık rolü üstlenmesi bir diğer bulgudur.



Doruk (2016) tarafından annelerin çocuklara yönelik gerçekleştirdikleri fiziksel ve duygusal istismar davranışları ve bu davranışların etmenlerini belirleyebilmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma çocuğa yönelik ihmal ve istismar davranışlarını belirleyebilmek amacıyla tanılayıcı ve kesitsel olarak, 0-14 yaş aralığında çocuğa sahip olan 844 anne ile yüz yüze görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan, sosyodemografik özelliklerle birlikte çocuğun ihmal ve istismarını öğrenebilmek adına sorular yer alan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda annelerin %77.4'ünün çocuklarına fiziksel, %87.4'ünün ise çocuklarına duygusal istismar türlerinde istismar davranışı gösterdikleri bulunmuştur. Yaşı büyük olan annelerin, 20 yaşın altındaki annelerin ve 4 veya daha fazla çocuğu olan annelerin diğer annelere göre çocuklarını daha fazla fiziksel ve duygusal istismara maruz bıraktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise, geçmişte şiddete maruz kalan veya hala maruz kalmakta olan annelerin çocuklarına daha fazla fiziksel ve duygusal istismar uygulamasıdır.

Karanis (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile atılganlık düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma tarama modeli kullanılarak, 171 kız ve 157 erkek öğrenci olmak üzere toplam 328 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında üniversite öğrencilerinin algıladığı duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Yetişkinler İçin Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği", üniversite öğrencilerinin atılganlık düzeylerini belirleyebilmek adına "Rathus Atılganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan korelasyon analizinin sonucunda, öğrencilerin algıladıkları duygusal istismar ile atılganlık düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça, atılganlık seviyeleri düşmektedir. Algılanan duygusal istismar ile benlik saygısı, depresyon, çekingenlik, umutsuzluk, çaresizlik duygusu, post travmatik sendrom gibi birçok psikolojik sorun arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmaktadır.

Kürtüncü, Yiğitbaş, Akhan, Çelik ve Alkan (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın sosyal beceriler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tanımlayıcı tipte, kesitsel desen kullanılarak 2013 yılında Türkiye'de eğitim veren ikinci kademe düzeyindeki iki ilköğretim okulunda 753 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında ergenlerin anne babadan

algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği", ergenlerin öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına " Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği", ergenlerin sosyal beceri düzeylerini belirleyebilmek adına ise "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin anne babasından algıladıkları duygusal istismarın sosyal beceriler üzerinde etkisi yüksek bulunmuştur. Araştırmada 10-15 yaş aralığında olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin aileleri tarafından sağlanan sosyal desteğin, öğrenciler tarafından algılanan duygusal istismar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

Koçmarlar ve Akbağ (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, ergenlerin anne babalarından ve öğretmenlerinden aldıkları duygusal istismarın akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak, ortaokulda eğitim gören 187 kız, 136 erkek olmak üzere toplam 323 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ergenlerin anne babadan algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Anne/Baba Genç İlişkileri Ölçeği", ergenlerin öğretmenlerden algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Algılanan Öğretmen Davranışları Ölçeği", ergenlerin öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek adına "Çocuklar için Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar tek başına akademik öz-yeterlik puanlarındaki varyansın %13'ünü, sosyal öz-yeterlik puanlarındaki varyansın ise %7'sini açıklamaktadır. Ergenlerin babalarından algıladıkları duygusal istismar, tek başına duygusal öz-yeterlik puanlarındaki varyansın %2'sini açıklamıştır. Anne ve babadan algılanan duygusal istismarın akademik ve sosyal öz-yeterliği anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür. Anne ve öğretmenden algılanan duygusal istismarın ergenlerin duygusal öz-yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmüştür.

Orhaner (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, 18 yaş üstü bireylerin algıladıkları istismar düzeyi ile benlik saygı düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma tarama modeli kullanılarak 100 yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında yetişkin bireylerin algıladığı duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Yetişkinler için Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği", yetişkinlerin benlik saygısı düzeylerini belirleyebilmek adına "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yetişkinlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile benlik saygı

düzeyleri arasında zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Duygusal istismara uğrayan yetişkinlerin benlik saygı seviyelerinin, duygusal istismara uğramayan yetişkinlere göre daha düşük bir oranda olduğu görülmüştür.

Özyurt (2018) tarafından yapılan betimsel bir çalışmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile bağlanma arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak, yaşları 16-18 arasında değişen 11. ve 12. sınıfta öğrenim gören 1254 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında ergenlerin algıladığı duygusal istismar düzeyini belirleyebilmek adına "Algılanan Duygusal İstismar Ölçeği", ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinde bağlanma boyutlarının derecesini ölçmek adına "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II" ve ergenlerde anne-baba ve arkadaşlara bağlanmayı ölçmek adına "Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri Kısa Formu-II" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismarın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; algılanan duygusal istismarın bağlanma değişkeni ile anlamlı ilişkilerin olduğu elde edilmiştir. Ayrıca araştırmada arkadaşlara bağlanma boyutlarının yordanmasında anneye bağlanmanın önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur.

### **2.3.2. Adil Dünya İnancı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Uğur (2007) tarafından yapılan çalışmada adil dünya inancının depresyon, umutsuzluk ve kontrol odağı ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma depresyon tanısı almış altmış kişi ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında adil dünya inancını ölçmek amacıyla "Genel Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Kişisel Adil Dünya İnanç Ölçeği", kontrol odağının tespiti için "Rotter Kontrol Odağı Ölçeği", bireylerin geleceğe ilişkin algısı ise "Beck Umutsuzluk Ölçeği" kullanılmıştır. Depresyon tanısı alan bireyler ile depresyon tanısı almayan bireylerin kişisel ve genel adil dünya inancının farklılaşmadığı bulunmuştur. Fakat depresyon tanısı alan bireylerin, depresyon tanısı almaya bireylerden farklı olarak bireysel adil dünya inancı puanlarının genel adil dünya inancı puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında bireysel adil dünya inancı ile depresyon, kontrol odağı ve umutsuzluk ile negatif ilişkide olduğu elde edilmiştir.

Giray (2009) tarafından yapılan çalışmada suç işlemiş ve suç işlememiş olan ergenlerin bağışlayıcılık tutumu ve adil dünya inançlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılarak, araştırma grubunda

Çocuk ve Gençlik Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'nda kalan 15-18 yaş aralığında olan 92 ergen ve karşılaştırma grubunda yer alan 90 ergen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ergenlerin adil dünya inançlarını ölçmek amacıyla "Genel ve Kişisel Adil Dünya İnanç Ölçeği", ergenlerin bağışlayıcılık tutumlarını ölçmek amacıyla Enright Bağışlayıcılık Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda suç işlemiş olan ergenlerin, diğerlerine göre genel ve kişisel adil dünya inancı puanı ile bağışlayıcılık tutumu puanlarının anlamlı olarak daha düşük çıkmıştır. Bununla birlikte kişisel adil dünya inancı, genel adil dünya inancı ile kişisel adil dünya inancı ve bağışlayıcılık kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Coşkun (2010) tarafından yapılan çalışmada, suça yönelmiş ergenlerin çocukluk döneminde örseleyici yaşantılara maruz kalma düzeyi ile adil dünya inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 15-18 yaş aralığında olan 200 erkek öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında ergenlerin adil dünya inançlarını ölçmek amacıyla "Genel ve Kişisel Adil Dünya İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, suça yönelen ergenlerin çocukluk döneminde maruz kaldığı örseleyici yaşantılar arttıkça adil dünya inanç düzeyinin düştüğü görülmüştür. Bu çalışma ile dünyada meydana gelen adaletsizlik ve travmalar ile bireylerin karşılaşma ihtimalleri arttıkça, bireylerin adil dünya inancını tehdit edeceği ortaya konulmuştur (Akt. Nebioğlu, 2016).

Kıral (2011) tarafından yapılan çalışmada demans hasta yakını olan bireylerde sosyal destek ve adil dünya inancının bilişsel duygu ayarlama stratejileri ile depresyon ve yaşam boyumu arasındaki ilişkiye yaptığı düzenleyici etkiyi incelemek amaçlanmıştır. Yaş ortalaması 53,14 olan 87 kadın, 17 erkek olmak üzere toplamda 104 hasta yakını ile çalışma yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "Bilişsel Duygu Ayarlama Ölçeği", "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği", "Adil Dünya İnanç Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Beck Depresyon Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin aldığı sosyal destek ve adil dünya inancı bilişsel stratejiler ile depresyon ve yaşam doyumu arasındaki ilişki üzerinde güçlü bir düzenleyici etki göstermişlerdir. Kabullenme ve plana odaklanma stratejisi üzerinde adil dünya inancının etkisi yüksek iyi olma hali ile ilişkili, felaketleştirme üzerindeki etkisi ise düşük iyi olma hali ile ilişkili bulunmuştur. Sosyal destek, adil dünya inancının olumlu odaklanma ve diğerlerini suçlama stratejileri üzerindeki etki sırasıyla daha düşük depresyon seviyesi ve daha yüksek yaşam doyumu ile ilişkilidir.

Çakır ve Şen (2012) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların ailedeki konumunu algılaması ile ilgili kavram olan psikolojik doğum sırasının adil dünya inançları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 354 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında üniversite öğrencilerinin adil dünya inançlarını ölçmek adına "Adil Dünya İnanç Ölçeği", üniversite öğrencilerinin psikolojik doğum sırasını belirleyebilmek adına "White- Campbell Psikolojik Doğum Sırası Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik doğum sırası ortanca bulunan öğrencilerin genel ve adil dünya inançlarının, psikolojik doğum sırası olarak büyük, küçük ve tek bulunanlara göre adil dünya inançlarının anlamlı bir biçimde düşük olduğu elde edilmiştir. Bu sonucun açıklanmasında psikolojik doğum sırasına göre bireylere yüklenen kişilik özelliklerini incelemek önemlidir.

Demir (2012) tarafından yapılan çalışmada akran zorbalığına karışan ve karışmayan öğrencilerin suçluluk ve utanç duyguları ile kişisel ve genel adil dünya inançlarını incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak, 5. ve 8. Sınıfta öğrencim gören toplamda 311 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında öğrencilerin akran zorbalığına karışma şeklini belirleyebilmek adına "Olweus Yeniden Düzenlenmiş Zorba/Kurban Anketi", öğrencilerin suçluluk ve utanç duygularını belirleyebilmek adına "Öz Bilinç Duyguları Testi (Çocuklar ve Ergenler İçin)", öğrencilerin adil dünya inanç düzeylerini belirleyebilmek adına ise "Kişisel ve Genel Adil Dünya İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin karışmayan gruba göre utanç duygularının daha fazla olduğu ve zorba ya da kurban olarak akran zorbalığı yaşayan öğrencilerin hem suçluluk puanlarının hem de kişisel ve adil dünya inanç puanlarının daha az olduğu sonucu bulunmuştur.

Sağlam (2012) tarafından yapılan çalışma meme kanseri olan kadın hastaların, adil dünya inançlarını ve sosyal aksiyomlarının depresyon ve umutsuzluk düzeylerine etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma meme kanseri olan 85 kadının oluşturduğu tanı grubu ve aynı demografik özelliklere sahip 30 sağlıklı kişinin oluşturduğu karşılaştırma grubu ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "Adil Dünya İnanç Ölçeği", "Sosyal Aksiyomlar Ölçeği", "Beck Depresyon Ölçeği" ve "Beck Umutsuzluk Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tanı grubundaki kadınların adil dünya inançları, sosyal aksiyomlar ve depresyon arasında pozitif bir korelasyon, tanı grubunda ise negatif bir korelasyon bulunmuştur. Adil dünya inançları, sosyal

aksiyomlar ve umutsuzluk düzeyleri arasında ise hem tanı grubunda hem de karşılaştırma grubunda negatif yönlü bir korelasyon elde edilmiştir.

Tiftik (2012) tarafından yapılan çalışmada adam öldürme eylemi nedeniyle hüküm giymiş olan kadınlarda, çocukluk örselenme yaşantılarına maruz kalma düzeyi, adil dünya inancı ile öfke ifade tarzları arasında ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma adam öldürme nedeniyle hüküm giymiş 77 kadın ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında "Çocukluk Örselenme Yaşantıları Ölçeği", "Kişisel ve Genel Adil Dünya İnanç Ölçeği", "Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ve "Kısa Semptom Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda adam öldürme nedeniyle hüküm giymiş kadınların, çocukluk örselenme yaşantıları ile adil dünya inançları arasında negatif yönde anlamlı; sürekli öfke düzeyleri ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Öfke ifade tarzları ile adil dünya inancı arasında ise anlamlı bir ilişki elde edilememiştir.

Karakoyun (2014) tarafından yapılan çalışmada çocukluk döneminde herhangi bir sebepten dolayı ailesinde ayrı, yurttan büyüyen yetişkinlerin, çocukluk döneminde gelişen bağlanmalarının; ileriki yaşamların yetişkin bağlanmasıyla ilişkisi, yurttan kaldıkları süre boyunca yaşadıkları travmalar, dezavantajlı yaşantılarının adil dünya inançlarıyla ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle, kurum deneyimi olan toplamda 81 yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında bireylerin bağlanma stillerini belirleyebilmek adına "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II" ve bireylerin adil dünya inançlarını ölçmek amacıyla "Kişisel ve Genel Adil Dünya İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kuruma alınma yaşı, kurumda kalma yılı ve ailelerini ziyaret sıklığı ile adil dünya inancı arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya konmuştur. Adil dünya inancının kişisel adil dünya inancı alt boyutu puanlarının yaş arttıkça arttığı sonucu elde edilmiştir. Boşanmış bireylerin, profesyonel destek alanların, ailedeki bireyleri tanıyanların ve çocuklarıyla iyi bir ilişkisi olanları genel adil dünya inancı puanlarının anlamı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Baykuzu (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, bireylerin travmatik yaşantıları, travma sonrası stres belirtileri, yasal yollara başvuru tercihleri ve adil dünya inancı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 18-32 yaş aralığında olan, toplamda 349 öğrenci ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "Yaşam Olayları

Kontrol Listesi", "Travma Sonrası Stres Belirtileri Ölçeği", "Kişisel ve Genel Adil Dünya İnanç Ölçeği" ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Yasal Yollara Başvuru Tercihleri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda travmatik yaşantısı olan ve travmatik rastlanmamıştır. Bir diğer sonuç ise bireylerde görülen travma sonrası stres belirtileri düşük ve yüksek olanlar arasında adil dünya inançları arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüş ve travma sonrası stres belirtilerinin adil dünya inancını yordadığı sonucuna varılmıştır.

Çeber (2016) tarafından yapılan çalışmada Ankara Barosuna bağlı olarak çalışan avukatlar ile stajyer avukatların genel öz yeterliliklerinin, iş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin hukuk psikolojisi kapsamında değerlendirilmesinde adil dünya inancının aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma toplam 450 avukat ve stajyer avukat ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında "Yaşam Doyumu Ölçeği", "Genel Öz Yeterlik Ölçeği", "Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği" ve "Minnesota İş Doyum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgusuna göre adil dünya inancının avukat ve stajyer avukatların genel öz yeterlilikleri, iş ve yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir aracı etkisinin olduğu bulunmuştur.

Danışman ve Berberoğlu (2016), tarafından yapılan çalışmada suça yönelmiş ergenlerde, çocukluk döneminde örseleyici yaşantılara maruz kalma düzeyleri ile adil dünya inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma çocuk ve gençlerin kalmakta olduğu bir kapalı ceza kurumunda olan 15-18 yaş aralığındaki 200 erkek ergen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında "Genel Adil Dünya İnancı Ölçeği" ve "Çocukluk Örseleyici Yaşantılar Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda suça yönelmiş ergenlerin çocukluk döneminde örseleyici yaşantılarının fazla olması, ergenlerin adil dünya inançlarını azalttığı yönünde bulgu elde edilmiştir. Ayrıca birden fazla tutukevine girme deneyimi olan ergenlerin, ilk kez tutukevine girenlere göre çocukluk döneminde örselenme yaşantılarına daha fazla maruz kalmış oldukları görülmüştür.

Erdem Çevikbaş (2018) tarafından yapılan çalışmada 13-18 yaş aralığında olan ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin adil dünya inançları ve bu inancın ergenlik dönemindeki gelişimi ile ilgili bilgi edinmek amaçlanmıştır. Çalışma 262 ergen ve anne babası ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında "Adil Dünya İnanç Ölçeği", "İç-Dış Denetim Odağı Ölçeği" ve "Aile Tutum Envanteri" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve ebeveyn eğitim durumu değişkenlerinin ergenleri adil dünya inançlarını anlamlı düzeyde yordamadığı, adil dünya inançlarının ergenlikte yaş ilerledikçe zayıfladığı bulunmuştur. Bununla birlikte aile, okul başarısı, akran ilişkisi gibi farklı alanlarda içten denetimli olma ve demokratik bir aile tutumunun olduğu aileye sahip olma durumunun yüksek bir adil dünya inancı ile ilişkili olduğu görülmüştür

Kurtay Doğan (2018) tarafından yapılan çalışmada kadına yönelik fiziksel şiddeti meşru görme ile cinsiyetçi tutumlar ve adil dünya inancı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma literatür taraması ve anket yöntemleri kullanılarak, 18-65 yaş aralığında 105 erkek 103 kadın toplamda 208 kişi ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "Evlilikte Kadına Yönelik Fiziksel Şiddeti Meşrulaştıran İçerikleri Ölçeği", "Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği" ve "Adil Dünya İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda genel adil dünya inancının ve düşmanca cinsiyetçiliğin kadına yönelik fiziksel şiddeti meşrulaştırmasında anlamlı bir etkisinin olduğu elde edilmiştir. Genel adil dünya inancı ve düşmanca cinsiyetçilik arttıkça evlilikte kadına yönelik fiziksel şiddeti meşrulaştırma davranışının arttığı elde edilmiştir.

Sapancı ve Bahtiyar (2018) tarafından yapılan çalışmada adil dünya inancı, sürekli umut, pozitif negatif duygulanım ve sosyal desteğin yaşamda anlamı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılarak 323 üniversite öğrencisi yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "Adil Dünya İnancı Ölçeği", "Sürekli Umud Ölçeği", "Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği" ve "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda adil dünya inancı, sürekli umut, duygulanım ve sosyal desteğin yaşamda anlamı zayıf etki derecesinde yordadığı elde edilmiştir. Araştırmada yaşamda anlamı açıklamada payı en yüksek olan değişkenin adil dünya inancı olduğu bulunmuştur.

#### **2.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde, algılanan duygusal istismar ve adil dünya inancı ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.



#### **2.4.1. Algılanan Duygusal İstismar ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Gross ve Keller (1992) tarafından yapılan çalışmada ihmal ve istismar yaşantısı olan bireylerin yetişkinlik döneminde de izler taşıdığı görülmüştür. Bu çalışma ile psikolojik istismarın, bireylerin yetişkinlikte depresyon ve düşük benlik saygısına sahip olmasında fiziksel istismara göre daha güçlü bir neden olduğu görülmüştür. Bununla birlikte psikolojik istismarın anksiyete, depresyon, kişilerarası hassasiyet ve düşük benlik algısı ile ilişkili olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Rich, Gingerich ve Rosen (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, 18 yaş ve üzerinde olan 254 üniversite öğrencisine istismar yaşantısının olup olmadığı ve psikolojik sağlıklarına yönelik ölçekler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin diğer istismar türlerine maruz kalmamış olsalar bile duygusal istismarın uzun süreli olumsuz sonuçlarını taşıdıkları görülmüştür. Çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalan bireylerin, duygusal istismara maruz kalmayanlara göre daha depresif oldukları ve daha çok psikopatolojik belirtiler gösterdikleri bulunmuştur.

Hart, Bingelli ve Brassard (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukluk döneminde duygusal istismara maruz kalma ile ilgili önemli bulgular elde edilmiştir. Duygusal istismara maruz kalma ile kaygılı bağlanma, öfkeli ve uyumsuz davranışlar, olumsuz duygulanım, dürtü-kontrol yetersizliği, hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı, öğrenme güçlükleri, yetersiz problem çözme becerisi, sabırsızlık, düşük düzeyde yaratıcılık, özgüven eksikliği, bağımlı davranışlar ve psikopatoloji arasında ilişkiler olduğu görülmüştür.

Gibb, Alloy, Abramson, Rose, Whitehouse, Donovan, Hogan, Cronholm ve Tierney (2001) tarafından öz bildirime dayalı olan iki buçuk yıl süresince yapılan bir izleme çalışmasında, majör depresyon ve umutsuzluk/çaresizlik düzeyleri yüksek olan bireylerin fiziksel ve cinsel istismar durumuna maruz kalmadan sadece duygusal istismar yaşadığı görülmüştür. Bu araştırma ile duygusal istismarın bireyler üzerindeki kalıcı uzun dönem etkileri ortaya konmuştur.

Allen (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, çocukluk döneminde maruz kalınan duygusal istismar çeşitlerinin uzun dönemdeki ruh sağlığına etkisi araştırılmıştır. Duygusal istismar türlerinin genç yetişkinlikte farklı duygusal sorunlara

yol açtığı ve bazı psikolojik sorunlar ile arasında ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Duygusal istismar çeşitleri ile anksiyete, depresyon, somatik şikayetler ve borderline kişilik bozukluğu arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Çocukluk döneminde yaşanan duygusal istismarın bir türü olan terörize etme davranışına maruz kalmanın, ileriki yıllarda somatik şikayetler ve anksiyetenin yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Bir diğer duygusal istismar çeşidi ilgi görme ihtiyacının yok sayılması ile depresyon ve borderline kişilik bozukluğu arasında anlamlı ilişki bulunduğu, ayrıca bakım veren kişinin çocuğu aşağılama şeklinde yaptığı duygusal istismarın borderline kişilik bozukluğunu yordadığı saptanmıştır.

#### **2.4.2. Adil Dünya İnancı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Rubin ve Pepleu (1973) tarafından adil dünya inancının sosyal adaletsizliği devam ettirmeye yardımcı olup olmadığını belirlemek amacıyla deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bireylere canlı bir kura çekilişi dinletilerek, düşük ya da yüksek kura çeken bireyler ile ilgili neler düşündükleri, olumlu- olumsuz düşünceleri, ne kadar gücendikleri ve ne kadar cana yakın hissettikleri ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Çalışmada genellikle katılımcı bireylerin, kaybeden kişilere daha olumlu şekilde davranışlarının olduğu, fakat adil dünya inancı yüksek olan bireylerin kaybeden bireylere kazananlar kadar olumlu davranışlarının olduğu ve kaybedenlere kazananlardan daha çok gücendikleri sonucu çıkmıştır.

Hafer ve Olson (1989) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı bireylere bilgisayardan görevler verilerek, doğru cevapladıklarında bonus puan almaları sağlanmıştır. Fakat araştırmada bazı katılımcı bireylerin doğru cevaplasalar da puan verilmemiş ve görevleri bittiğinde başarısızlıkları ile ilgili neler hissettikleri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, adil dünya inancı yüksek olan bireylerin adaletsiz durumlara maruz kaldıklarında bu durumu adil olarak algıladıkları ve düşük adil dünya inancı olan bireylere göre kırgınlık duygularının daha az belirtildiği şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Catlin ve Epstein (1992) tarafından yapılan çalışmada olumsuz yaşantılara maruz kalan bireyler ile olumsuz yaşantıya maruz kalmayan bireylerin dünyaya ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Çalışmada olumsuz deneyimler yaşayan bireylerin diğerlerine oranla dünyaya yönelik inançlarının daha düşük olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırma sonucunda olumsuz yaşam olaylarının sayısı arttığında olumlu inançların azaldığı ortaya

konmuştur. Yaşanan olumsuz deneyimler araştırmadan uzun süre önce gerçekleşmiş olsa dahi, inanç üzerindeki etkisinin devam etmesinden kaynaklı olduğu belirtilmiştir.

Magwaza (1999) tarafından hükümet tarafından travmatik yaşantıya maruz bırakılan 65 bireyle çalışma yapılmıştır. Katılımcı bireylerin büyük bir çoğunluğu adaletin yetersiz olduğunu, hükümet yetkilisi kişilerin insan haklarına aykırı şekilde davranışlarının olduğunu belirtmişlerdir. Travmatik yaşantıya maruz kalan mağdur bireylerin dünyanın adil ve eşit olduğuna inanmadıkları ve "Neden bunlar benim başıma geldi?" , "Neden bunu bana yaptılar?" gibi felsefi sorular ile mantıklı bir açıklama arayışı içinde oldukları görülmüştür. Araştırma sonucunda, travmatik yaşantıya maruz kalan bireylerin kalmayanlara göre diğer bireylere ve dünyaya yönelik düşüncelerinin daha olumsuz olduğu ortaya konulmuştur.

Murray ve ark. (2005) tarafından yapılan çalışma adil dünya inancının bilişsel sürecini incelemek amacıyla üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Katılımcı bireylere nötr kelimeler ve tecavüzle ilgili kelimeler gösterilip ardından erkeğin saldırgan ve kadının da bu davranışların oluşmasında etkisi olduğu bir senaryo okutulduktan sonra katılımcı bireylerden erkek ve kadına yönelik düşünceleri alınmıştır. Araştırma sonucunda adil dünya inancı yüksek olan bireylerin, çalışmada tecavüz ile ilgili kelimeleri okuduktan sonra, diğer nötr kelimeleri okumalarından daha fazla bir şekilde kadınla ilgili olumsuz değerlendirmelerinin olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma ile adil dünya inancının otomatik bir süreç olduğunu ortaya konmuştur.

Strelan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada adil dünya inancı ile bağışlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kişisel adil dünya inancı ile bağışlama yönde; dünyanın adil bir yer olmadığı inancı ile bağışlama arasında negatif yönde ilişki görülmüştür. Kişisel ve genel adil dünya inancının kendini bağışlama ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu elde edilmiştir. Araştırma sonucunda adil dünya inancının yalnızca kurbanı suçlama davranışıyla bireyin kendisini koruma mekanizması olarak değil, sosyal açıdan da adil dünya inancının uyumlu bir davranış olabileceği ortaya konulmuştur.

Lucas, Alexander, Firestone ve Lebreton (2008) tarafından yapılan çalışmada bireysel ve genel adil dünya inancının bireyin yaşamış olduğu stres ve sağlık ile ilişkisi incelenmiştir. Adil dünya inancı düşük olan bireylerin iyi olma halinde zayıflık

bulunmuştur. Genel adil dünya inancı alt boyutunun, düşük stres algılamasıyla doğrudan, sağlık davranışlarıyla ise dolaylı şekilde ilişkili olduğu elde edilmiştir.



## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada karşılaştırma yoluyla bilgi elde edilen ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ya da derecesi betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2006). Araştırmada ilişkisel tarama modelinin seçilmesinin nedeni, değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak ölçülmesi ve var olan ilişkinin düzeyinin belirlenmesidir.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İç Anadolu Bölgesinde orta ölçekli bir il merkezinde öğrenim gören ortaöğretim kademesindeki toplam 22699 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada farklı ortaöğretim türlerini temsil eden liseler tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin içindeki farklı alt tabakalardan yola çıkılarak evren üzerinde çalışılmaktadır. Bu liselerde öğrenim gören öğrenciler random olarak seçilerek araştırmanın çalışma grubu oluşturulmuştur. Random örnekleme yönteminde, örneklemede temel alınan birimlerin örnekleme için seçilme olasılıkları eşittir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Belirlenen okullarda öğrenimine devam eden random olarak seçilen 568 ortaöğretim öğrencisinden veri toplanmıştır. Toplanan verilerin eksik veya birden fazla seçeneği işaretlenmiş, geçersiz bulunan ve uç değer olduğu belirlenen 29 cevap kağıdı değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 539 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	263	48,9
	Erkek	275	51,1
Sınıf	9. Sınıf	217	40,4
	10. Sınıf	114	21,2
	11. Sınıf	132	24,6
	12. Sınıf	74	13,8
Doğum Sırası	1	201	37,5
	2	164	30,6
	3	91	17,0
	4 ve Üzeri	80	14,9
Anne Eğitim Düzeyi	En Fazla İlkokul Mezunu	233	45,2
	Ortaokul Mezunu	113	21,9
	Lise Mezunu	99	19,2
	Üniversite Mezunu	70	13,6
Baba Eğitim Düzeyi	En Fazla İlkokul Mezunu	109	21,0
	Ortaokul Mezunu	105	20,3
	Lise Mezunu	162	31,3
	Üniversite Mezunu	142	27,4
Okul Başarı Puanı	70 Puanın Altı	187	35,4
	70 ve 84 Puan Arası	129	24,4
	85 ve Üzeri Puan	212	40,2
Lise Türü	Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL)	97	18,0
	Fen Lisesi (FL)	89	16,5
	Anadolu Lisesi (AL)	94	17,4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL)	94	17,4
	Spor Lisesi (SL)	70	13,0
	Proje Lisesi (PL)	95	17,6

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunun %48,9'u kız, %51,1'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Grubun %40,4'ü 9. sınıf, %21,2'si 10. sınıf, %24,6'sı 11. sınıf, %13,8'i ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Doğum sırası değişkenine göre 1. sırada doğan katılımcılar grubun %37,5'ini, 2. sırada doğan katılımcılar %30,6'sını, 3. sırada doğan katılımcılar %17'sini, 4. ve üzeri sırada doğan katılımcılar ise %14,9'unu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %45,2'sinin anne eğitim düzeyi en fazla ilkokul mezunu, %21,9'unun ortaokul mezunu, %19,2'sinin lise mezunu, %13,6'sının ise üniversite mezunudur. Grubun %21'inin baba eğitim düzeyi en fazla ilkokul mezunu, %20,3'ünün ortaokul mezunu, %31,3'ünün lise mezunu, %27,4'ünün ise üniversite mezunudur. Okul başarı puanı 70 puanın altında olan katılımcılar grubun %35,4'ünü, 70 ve 84 puan arasında olan katılımcılar %24,4'ünü, 85 ve üzeri puan olan ise %40,2'sini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %18'i AİHL, %16,5'i FL, %17,4'ü AL, %17,4'ü MTAL, %13'ü SL, %17,6'sı ise PL'de öğrenim görmektedir.

### **3.3. Verileri Toplama Araçları**

Araştırmada ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyini belirlemek amacıyla "Psikolojik İstismar Ölçeği", adil dünya inanç düzeyini belirlemek amacıyla "Adil Dünya İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin demografik verilerini elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmada katılımcıların demografik verilerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul başarı puanı ve lise türü değişkenleri yer almaktadır.

#### **3.3.2. Psikolojik İstismar Ölçeği (PİÖ)**

Araştırmada anne ve babadan algılanan duygusal istismarı ölçmek amacıyla Arslan (2015) tarafından geliştirilen "Psikolojik İstismar Ölçeği" kullanılmıştır. Psikolojik İstismar Ölçeği'nin faktör yapısı, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. PİÖ 27 maddeden oluşan, 4 alt boyutu ( faktör yükü) olan 4'lü Likert tipi derecelendirmeye sahip bir ölçektir. Bu alt boyutlar Faktör 1 - Yıldırma/Aşağılama ( 1, 4, 7, 8, 10, 12, 14, 16, 18) ; Faktör 2- Duygusal Tepkiyi Reddetme (2, 6, 13, 21, 22, 25); Faktör 3- Suça Yönelme (11, 15, 17, 19, 24, 26) ve Faktör 4 -Reddetme/İzolasyon ( 3, 5, 9, 20, 23, 27) şeklindedir. Madde yükü .51 ile .84 arasında değişen bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık değerleri incelenmiştir. Bu çalışmada Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 ve alt boyutlar için iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçüt geçerliliği kapsamında depresyon, olumsuz benlik algısı ve psikolojik sağlamlık kullanılmış ve psikolojik istismar ile ölçekler arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermekle birlikte araştırma sonucu, ölçeğin ergenlerde psikolojik istismarı değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçekte bulunan olumlu maddeler tersten puanlanmaktadır ve ölçekten alınan yüksek puan anne babadan algılanan istismarın yüksek olduğu göstermektedir. Ölçek toplam puan üzerinden değerlendirilebileceği gibi boyutlar şeklinde de ayrı ayrı kullanılabilir. Fakat toplam puan üzerinden

değerlendirilmesi, ölçeğin psikolojik istismarı yansıtma düzeyi açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir (Arslan, 2015).

### **3.3.3. Adil Dünya İnanç Ölçeği (ADIÖ)**

Araştırmada adil dünya inancını ölçmek amacıyla Erdem Çevikbaş (2018) tarafından geliştirilen Adil Dünya İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Adil Dünya İnanç Ölçeği 20 maddeden oluşan, 2 alt boyutu olan ve 5'li likert tipi derecelendirmeye sahip bir ölçektir. Ölçeğin “Genel Adil Dünya İnancı” ve “Kişisel Adil Dünya İnancı” olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Geliştirilen ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Genel adil dünya inancı boyutuna ait alfa değerinin .84, kişisel adil dünya inancı boyutuna ait alfa değerinin .71 olduğu görülmüştür. Ergenler İçin Adil Dünya İnanç Ölçeği'nin toplamına ait alfa değeri ise .857 olarak bulunmuştur. “Kişisel Adil Dünya İnancı” alt boyutundaki 7. madde ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin adil dünya inancının güçlü olduğunu, düşük puan ise adil dünya inancının zayıf olduğunu ifade etmektedir (Çevikbaş, 2018).

### **3.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılan Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu 568 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek formları toplandıktan sonra kontrol edilerek eksik veya birden fazla seçeneği işaretlenmiş, geçersiz bulunan ve uç değer olduğu belirlenen 29 cevap kağıdı değerlendirme dışı bırakılmış, geçerli olan 539 ölçek formu ile veri analizi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 19.0 İstatistik Programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında ankete katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul başarı puanı ve lise türünden oluşan demografik özellikleri frekans tabloları ile belirtilmiştir.

Verilerin normal dağılım varsayımı sınanırken, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ve +2 değerleri arasında olmasının normal dağılım varsayımını sağladığı kabul edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının bu değerler arasında olması, normal dağılımı işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2009; George ve Mallery 2012).



Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyinin sınıf, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul başarı puanı ve lise türü değişkenlerine göre analizinde, Psikolojik İstismar Ölçeği, bu ölçeğin Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu ve Reddetme/İzolasyon alt boyutunda dağılım normallik varsayımını sağladığı için "Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)"; Psikolojik İstismar Ölçeği'nin Yıldırma/Aşağılama alt boyutu ve Suça Yönelme alt boyutunda ise dağılım normallik varsayımını sağlamadığı için "Kruskal Wallis H" kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyinin cinsiyet değişkenine göre analizinde Psikolojik İstismar Ölçeği, bu ölçeğin Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu ve Reddetme/İzolasyon alt boyutunda dağılım normallik varsayımını sağladığı için "Bağımsız Örneklem İçin t Testi"; Psikolojik İstismar Ölçeği'nin Yıldırma/Aşağılama alt boyutu ve Suça Yönelme alt boyutunda ise dağılım normallik varsayımını sağlamadığı için "Mann Whitney U" kullanılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin sınıf, doğum sırası, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul başarı puanı ve lise türü değişkenlerine göre analizinde dağılım normallik varsayımını sağladığı için "Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova)" kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analizinde ise benzer şekilde dağılım normallik varsayımını sağladığı için "Bağımsız Örneklem İçin t Testi" kullanılmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladığı duygusal istismar düzeyi ile adil dünya inanç düzeyleri arasındaki ilişki incelenirken, Psikolojik İstismar Ölçeği ve bu ölçeğin Duygusal Tepkiyi Reddetme alt boyutu ve Reddetme/İzolasyon alt boyutu ile Adil Dünya İnanç Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarında dağılım normallik varsayımını sağladığı için "Pearson Momentler Çarpımı" testi; Psikolojik İstismar Ölçeği'nin Yıldırma/Aşağılama alt boyutu ve Suça Yönelme alt boyutu ile Adil Dünya İnanç Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarında ise dağılım normallik varsayımını sağlamadığı için "Spearman Sıra Farkları" testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle verilerin normallik varsayımının sınanmasına ilişkin bulgulara, daha sonra katılımcıların “PİÖ” ve “ADİÖ”ye verdiği yanıtlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Verilerin Normallik Varsayımının Sınanmasına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların normallik varsayımlarının sınanmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Varsayımının Sınanmasına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların normallik varsayımlarının sınanmasına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Testi analizleri ve betimleyici istatistikler incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 2 ve Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu

Değişkenler	Test İstatistiği	s.d.	p
Y/A	,271	537	,000
DTR	,120	537	,000
SY	,296	537	,000
R/İ	,182	537	,000
PİÖ	,122	537	,000

Tablo 2 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve alt boyutlarına ait puan dağılımlarının normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bu nedenle öğrencilerin “PİÖ” ve alt boyutlarına ait puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 3’te dağılıma ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları ve bazı betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Y/A	538	1,23	,38	2,231	4,858	1,00	3,11
DTR	538	1,92	,76	,606	-,423	1,00	4,00
SY	537	1,23	,41	2,442	6,180	1,00	3,33
R/İ	537	1,47	,50	1,322	1,509	1,00	3,50
PİÖ	538	38,50	10,35	,999	,655	6,00	69,00

Tablo 3 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu ve “PİÖ”ye ait puan dağılımlarının çarpıklık basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutuna ait puan dağılımlarının çarpıklık basıklık katsayılarının ise -2 ile +2 aralığının dışında kaldığı görülmektedir. Bu nedenle DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu ve “PİÖ” ile gerçekleştirilen analizlerde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmış, Y/A alt boyutu ve SY alt boyutu ile gerçekleştirilen analizlerde ise non-parametrik istatistiksel teknikleri kullanılmıştır.

#### 4.1.2. Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normallik Varsayımının Sınanmasına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve alt boyutlarından elde ettikleri puanların normallik varsayımlarının sınanmasına ilişkin Kolmogorov-Smirnov Testi analizleri ve betimleyici istatistikler incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 4 ve Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonucu

Değişkenler	Test İstatistiği	s.d.	p
GADİ	,072	532	,000
KADİ	,063	532	,000
ADİÖ	,044	532	,017

Tablo 4 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve alt boyutlarına ait puan dağılımlarının normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Bu nedenle öğrencilerin “ADİÖ” ve alt boyutlarına ait puan dağılımlarının çarpıklık ve

basıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 5’te dağılıma ilişkin çarpıklık basıklık katsayıları ve bazı betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
GADİ	534	3,11	,84	-,404	-,133	1,00	5,00
KADİ	532	3,32	,65	-,306	-,009	1,00	5,00
ADİÖ	534	63,77	13,78	-,334	,019	20,00	100,00

Tablo 5 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin GADİ alt boyutu, KADİ alt boyutu ve “ADİÖ”ye ait puan dağılımlarının çarpıklık basıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle GADİ alt boyutu, KADİ alt boyutu ve “ADİÖ” ile gerçekleştirilen analizlerde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

#### 4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre analizlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin “PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ise “Mann Whitney U Testi” ile incelenmiştir.

##### 4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 6 ve Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait t Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Sd	Levene		t	p
						F	p		
DTR	Kız	263	1,94	,76	535	,302	,583	,750	,454
	Erkek	274	1,89	,76					
R/İ	Kız	263	1,46	,51	534	,567	,452	-,171	,864
	Erkek	274	1,47	,50					
PİÖ	Kız	263	37,94	9,51	535	2,360	,125	-1,269	,205
	Erkek	274	39,08	11,09					

Tablo 6 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu ve “PİÖ”den elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ).

**Tablo 7.** Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Mann Whitney U Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	U	p
Y/A	Kız	263	256,63	67493,00	32777,000	,053
	Erkek	274	280,88	76960,00		
SY	Kız	263	258,68	68032,00	33316,000	,107
	Erkek	273	277,96	75884,00		

Tablo 7 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ).

#### 4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

**Tablo 8.** Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait T Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Sd	Levene		t	p
						F	p		
GADİ	Kız	259	3,00	,77	526,831	5,289	,022	-3,067	,002*
	Erkek	274	3,22	,89					
KADİ	Kız	259	3,26	,63	529	,447	,504	-2,068	,039*
	Erkek	272	3,38	,67					
ADİÖ	Kız	259	62,11	12,53	525,332	6,235	,013	-2,758	,006*
	Erkek	274	65,37	14,72					

\* $p<,05$

Tablo 8 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerin GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutu ve “ADİÖ”den elde ettiği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p < ,05$ ). Erkek öğrencilerin GADİ alt boyutundan elde ettikleri puan ( $\bar{x} = 3,22$ ), kız öğrencilerden ( $\bar{x} = 3,00$ ) anlamlı düzeyde ( $t = -3,067$ ;  $p = ,002$ ) yüksektir. Erkek öğrencilerin KADİ alt boyutundan elde ettikleri puan ( $\bar{x} = 3,38$ ), kız öğrencilerden ( $\bar{x} = 3,26$ ) anlamlı düzeyde ( $t = -2,068$ ;  $p = ,039$ ) yüksektir. Erkek öğrencilerin “ADİÖ”den elde ettikleri puan ( $\bar{x} = 65,37$ ), kız öğrencilerden ( $\bar{x} = 62,11$ ) anlamlı düzeyde ( $t = -2,758$ ;  $p = ,006$ ) yüksektir.

### **4.3. Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre analizlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin “PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ise “Kruskal Wallis H Testi” ile incelenmiştir.

#### **4.3.1. Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 9 ve Tablo 10’da yer verilmiştir.

**Tablo 9.** Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
DTR	9	217	1,81	,75	Gruplar Arası	12,210	3	4,070	7,243	,000*	11-9,10
	10	114	1,78	,69							
	11	132	2,14	,78	Grup İçi	298,954	532	,562			
	12	73	2,05	,76							
	<b>Levene</b>	<b>,832</b>	<b>p= ,476</b>	<b>Toplam</b>	<b>311,164</b>	<b>535</b>					
R/İ	9	217	1,40	,50	Gruplar Arası	1,289	3	,430	1,734	,159	-
	10	114	1,49	,51							
	11	132	1,51	,50	Grup İçi	131,587	531	,248			
	12	73	1,51	,48							
	<b>Levene</b>	<b>,761</b>	<b>p= ,516</b>	<b>Toplam</b>	<b>132,876</b>	<b>534</b>					
PİÖ	9	217	37,17	10,10	Gruplar Arası	657,500	3	219,167	2,082	,102	-
	10	114	38,64	10,37							
	11	132	39,52	10,04	Grup İçi	56009,806	532	105,282			
	12	73	39,88	10,93							
	<b>Levene</b>	<b>,886</b>	<b>p= ,448</b>	<b>Toplam</b>	<b>56667,306</b>	<b>535</b>					

\*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve R/İ alt boyutundan elde ettiği puanların, sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (p>,05). Öğrencilerin DTR alt boyutundan elde ettiği puanların ise sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, 11. sınıf öğrencilerinin DTR alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=2,14$ ), 9. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=1,81$ ) ve 10. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=1,78$ ) anlamlı düzeyde (F=7,243; p=,000) yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 10.** Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	ChiSquare	p
Y/A	9	217	259,88	2,890	,409
	10	114	286,03		
	11	132	262,85		
	12	73	276,98		
SY	9	217	268,85	3,329	,344
	10	114	285,83		
	11	131	254,29		
	12	73	262,24		

Tablo 10 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettiği puanların sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (p>,05).

### 4.3.2. Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

**Tablo 11.** Sınıf Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Sınıf	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
GADİ	9	217	3,09	,88	Gruplar	5,074	3	1,691	2,427	,065	-
	10	111	3,26	,85	Arası						
	11	132	2,98	,77	Grup İçi	367,898	528	,697			
	12	72	3,18	,75							
	<b>Levene</b>	1,294	p= ,276	Toplam	372,972	531					
KADİ	9	217	3,36	,69	Gruplar	4,503	3	1,501	3,586	,014*	10-11
	10	110	3,44	,59	Arası						
	11	132	3,19	,64	Grup İçi	220,612	527	,419			
	12	72	3,27	,62							
	<b>Levene</b>	,894	p= ,444	Toplam	225,115	530					
ADİÖ	9	217	63,99	14,67	Gruplar	1612,294	3	537,431	2,887	,035*	10-11
	10	111	66,34	13,37	Arası						
	11	132	61,23	12,90	Grup İçi	98295,140	528	186,165			
	12	72	64,24	12,07							
	<b>Levene</b>	1,591	p= ,191	Toplam	99907,434	531					

\*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin GADİ alt boyutundan elde ettiği puanların sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğrencilerin KADİ alt boyutu ve “ADİÖ”den elde ettiği puanların ise sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, 10. sınıf öğrencilerinin KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=3,44$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=3,19$ ) anlamlı düzeyde ( $F=3,586$ ;  $p=,014$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 10. sınıf öğrencilerinin “ADİÖ”den elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=66,34$ ), 11. sınıf öğrencilerinden ( $\bar{X}=61,23$ ) anlamlı düzeyde ( $F=2,887$ ;  $p=,035$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

### 4.4. Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PIÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların doğum sırası değişkenine göre analizlerine yer verilmiştir.



Öğrencilerin “PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettikleri puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ise “Kruskal Wallis H Testi” ile incelenmiştir.

#### 4.4.1. Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 12 ve Tablo 13’te yer verilmiştir.

**Tablo 12.** Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
DTR	1	201	1,86	,78	Gruplar Arası	6,060	3	2,020	3,537	,015*	4-1,2
	2	164	1,85	,78							
	3	91	1,94	,72	Grup İçi	303,257	531	,571			
	4 ve üzeri	79	2,16	,70							
	<b>Levene</b>	1,253	p= ,290	Toplam	309,317	534					
R/İ	1	200	1,45	,50	Gruplar Arası	2,491	3	,830	3,318	,020*	4-2
	2	164	1,41	,46							
	3	91	1,46	,51	Grup İçi	132,625	530	,250			
	4 ve üzeri	79	1,62	,56							
	<b>Levene</b>	1,351	p= ,257	Toplam	135,115	533					
PİÖ	1	201	37,51	9,86	Gruplar Arası	1595,314	3	531,771	5,133	,002*	4-1,2
	2	164	37,70	10,14							
	3	91	38,37	10,00	Grup İçi	55007,490	531	103,592			
	4 ve üzeri	79	42,54	11,20							
	<b>Levene</b>	,907	p= ,438	Toplam	56602,804	534					

\*p<,05

Tablo 12 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu ve “PİÖ”den elde ettiği puanların, doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, 4. ve üzeri sırada doğan öğrencilerin DTR alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}$  =2,16), 1. sırada doğan ( $\bar{X}$  =1,86) ve 2. sırada doğan öğrencilerden ( $\bar{X}$  =1,85) anlamlı düzeyde (F=3,537; p=,015) yüksek olduğu görülmüştür. 4. ve üzeri sırada doğan öğrencilerin R/İ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}$  =1,62), 2. sırada doğan öğrencilerden ( $\bar{X}$  =1,41) anlamlı düzeyde (F=3,537; p=,015) yüksek olduğu görülmüştür. 4. ve üzeri sırada doğan

öğrencilerin “PİÖ”den elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=42,54$ ), 1. sırada doğan ( $\bar{X}=37,51$ ) ve 2. sırada doğan öğrencilerden ( $\bar{X}=37,70$ ) anlamlı düzeyde ( $F=5,133$ ;  $p=,002$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 13.** Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	ChiSquare	p
Y/A	9	201	271,82	4,688	,196
	10	164	251,90		
	11	91	266,20		
	12	79	293,78		
SY	9	200	261,73	2,498	,476
	10	164	268,70		
	11	91	259,74		
	12	79	288,57		

Tablo 13 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettiği puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ).

#### 4.4.2. Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 14’te yer verilmiştir.

**Tablo 14.** Doğum Sırası Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
GADİ	1	196	3,05	,84	Gruplar Arası	1,255	3	,418	,596	,618	-
	2	164	3,16	,86							
	3	91	3,14	,82	Grup İçi	370,038	527	,702			
	4 ve üzeri	80	3,15	,79							
	<b>Levene</b>	,367		$p=,777$	Toplam	371,293	530				
KADİ	1	195	3,30	,66	Gruplar Arası	4,144	3	1,381	3,282	,021*	2-4
	2	163	3,42	,61							
	3	91	3,34	,66	Grup İçi	220,939	525	,421			
	4 ve üzeri	80	3,15	,68							
	<b>Levene</b>	,263		$p=,852$	Toplam	225,083	528				
ADİÖ	1	196	62,84	13,90	Gruplar Arası	549,670	3	183,223	,963	,410	-
	2	164	64,98	13,86							
	3	91	64,48	13,97	Grup İçi	100294,955	527	190,313			
	4 ve üzeri	80	62,69	13,17							
	<b>Levene</b>	,312		$p=,816$	Toplam	100844,625	530				

\* $p<,05$

Tablo 14 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin GADİ alt boyutu ve “ADİÖ”den elde ettiği puanların, doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğrencilerin KADİ alt boyutundan elde ettiği puanların ise doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, 2. sırada doğan öğrencilerin KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=3,42$ ), 4. ve üzeri sırada doğan öğrencilerden ( $\bar{X}=3,15$ ) anlamlı düzeyde ( $F=3,282$ ;  $p=,021$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.5. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre analizlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin “PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ise “Kruskal Wallis H Testi” ile incelenmiştir.

##### **4.5.1. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular**

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 15 ve Tablo 16’da yer verilmiştir.

**Tablo 15.** Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
DTR	En Fazla İlkokul Mezunu	233	2,00	,75	Gruplar Arası	3,791	3	1,264	2,231	,084
	Ortaokul Mezunu	113	1,86	,74						
	Lise Mezunu	99	1,83	,76	Grup İçi	289,416	511	,566		
	Üni. Mezunu	70	1,79	,78						
	<b>Levene</b>	,147	p= ,932	Toplam	293,207	514				
R/İ	En Fazla İlkokul Mezunu	232	1,51	,48	Gruplar Arası	1,241	3	,414	1,641	,179
	Ortaokul Mezunu	113	1,42	,50						
	Lise Mezunu	99	1,41	,54	Grup İçi	128,554	510	,252		
	Üni. Mezunu	70	1,42	,53						
	<b>Levene</b>	,184	p= ,907	Toplam	129,794	513				
PİÖ	En Fazla İlkokul Mezunu	233	39,30	10,00	Gruplar Arası	484,215	3	161,405	1,561	,198
	Ortaokul Mezunu	113	37,53	10,27						
	Lise Mezunu	99	37,11	10,50	Grup İçi	52829,929	511	103,385		
	Üni. Mezunu	70	37,47	10,09						
	<b>Levene</b>	,095	p= ,963	Toplam	53314,144	514				

Tablo 15 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu ve “PİÖ”den elde ettiği puanların, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ).

**Tablo 16.** Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	ChiSquare	p
Y/A	En Fazla İlkokul Mezunu	233	266,62	4,717	,194
	Ortaokul Mezunu	113	252,22		
	Lise Mezunu	99	234,31		
	Üni. Mezunu	70	272,14		
SY	En Fazla İlkokul Mezunu	232	257,77	3,621	,305
	Ortaokul Mezunu	113	258,33		
	Lise Mezunu	99	240,37		
	Üni. Mezunu	70	279,49		

Tablo 16 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettiği puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ).

#### 4.5.2. Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

**Tablo 17.** Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
<b>GADİ</b>	En Fazla İlkokul Mezunu	232	3,25	,79	Gruplar Arası	17,630	3	5,877	8,660	,000*	1,2-4
	Ortaokul Mezunu	113	3,12	,75							
	Lise Mezunu	99	3,06	,86	Grup İçi	346,072	510	,679			
	Üni. Mezunu	70	2,68	,96							
	<b>Levene</b>	3,069	p=	,028							
<b>KADİ</b>	En Fazla İlkokul Mezunu	232	3,36	,65	Gruplar Arası	2,303	3	,768	1,817	,143	
	Ortaokul Mezunu	113	3,27	,60							
	Lise Mezunu	98	3,37	,64	Grup İçi	215,117	509	,423			
	Üni. Mezunu	70	3,18	,73							
	<b>Levene</b>	1,259	p=	,288							Toplam
<b>ADİÖ</b>	En Fazla İlkokul Mezunu	232	65,75	13,27	Gruplar Arası	3346,103	3	1115,368	6,047	,000*	1-4
	Ortaokul Mezunu	113	63,47	12,69							
	Lise Mezunu	99	63,37	13,84	Grup İçi	94075,113	510	184,461			
	Üni. Mezunu	70	57,90	15,51							
	<b>Levene</b>	1,758	p=	,154							

\*p<,05

Tablo 17 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin KADİ alt boyutundan elde ettiği puanların, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (p>,05). Öğrencilerin GADİ alt boyutu ve “ADİÖ”den elde ettiği puanların ise anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<,05). GADİ alt boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Tamhane testi sonucunda, anne eğitim düzeyi en fazla ilkokul mezunu olan ( $\bar{X}$  =3,25) ve anne eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan öğrencilerin GADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}$  =3,12), anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}$  =2,68) anlamlı düzeyde (F=8,660; p=,000) yüksek olduğu görülmüştür. “ADİÖ”de farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, anne eğitim düzeyi en fazla ilkokul mezunu olan öğrencilerin “ADİÖ”den elde ettikleri puanların ( $\bar{X}$  =65,75),

anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=57,90$ ) anlamlı düzeyde ( $F=6,047$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.6. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre analizlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin “PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ise “Kruskal Wallis H Testi” ile incelenmiştir.

##### 4.6.1. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 18 ve Tablo 19’da yer verilmiştir.

**Tablo 18.** Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
DTR	En Fazla İlkokul Mezunu	109	2,08	,79	Gruplar Arası	9,509	3	3,170	5,621	,001*	1-3,4 2-3
	Ortaokul Mezunu	105	2,07	,76							
	Lise Mezunu	162	1,79	,71	Grup İçi	289,821	514	,564			
	Üni. Mezunu	142	1,81	,76							
	<b>Levene</b>	1,245	p=	,293	Toplam	299,330	517				
R/İ	En Fazla İlkokul Mezunu	109	1,54	,52	Gruplar Arası	1,753	3	,584	2,299	,077	-
	Ortaokul Mezunu	105	1,53	,49							
	Lise Mezunu	161	1,42	,49	Grup İçi	130,382	513	,254			
	Üni. Mezunu	142	1,42	,52							
	<b>Levene</b>	,368	p=	,776	Toplam	132,134	516				
PİÖ	En Fazla İlkokul Mezunu	109	40,22	10,22	Gruplar Arası	1610,325	3	536,775	5,124	,002*	2-3,4
	Ortaokul Mezunu	105	40,87	10,98							
	Lise Mezunu	162	37,06	10,23	Grup İçi	53845,969	514	104,759			
	Üni. Mezunu	142	36,90	9,67							
	<b>Levene</b>	,677	p=	,567	Toplam	55456,293	517				

\* $p<,05$

Tablo 18 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin R/İ alt boyutundan elde ettiği puanların, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğrencilerin DTR alt boyutu ve “PİÖ”den elde ettiği puanların ise baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, baba eğitim düzeyi en fazla ilkokul mezunu olan öğrencilerin DTR alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=2,08$ ), baba eğitim düzeyi lise mezunu olan ( $\bar{X}=1,79$ ) ve baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=1,81$ ) anlamlı düzeyde ( $F=5,621$ ;  $p=,001$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan öğrencilerin DTR alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=2,07$ ), baba eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=1,79$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu ( $F=5,621$ ;  $p=,001$ ) görülmüştür. Baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan öğrencilerin “PİÖ”den elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=40,87$ ), baba eğitim düzeyi lise mezunu olan ( $\bar{X}=37,06$ ) ve baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=36,90$ ) anlamlı düzeyde ( $F=5,124$ ;  $p=,002$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 19.** Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	ChiSquare	p
Y/A	En Fazla İlkokul Mezunu	109	261,98	7,632	,054
	Ortaokul Mezunu	105	290,55		
	Lise Mezunu	162	243,35		
	Üni. Mezunu	142	253,06		
SY	En Fazla İlkokul Mezunu	109	269,10	5,610	,132
	Ortaokul Mezunu	105	280,90		
	Lise Mezunu	161	247,84		
	Üni. Mezunu	142	247,71		

Tablo 19 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettiği puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ).

#### 4.6.2. Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

**Tablo 20.** Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
GADİ	En Fazla İlkokul Mezunu	109	3,33	,70	Gruplar Arası	22,244	3	7,415	11,187	,000*	1,2,3-4
	Ortaokul Mezunu	104	3,30	,76							
	Lise Mezunu	162	3,12	,79	Grup İçi	340,026	513	,663			
	Üni. Mezunu	142	2,80	,95							
	<b>Levene</b>	5,152	p=	,002	Toplam	362,270	516				
KADİ	En Fazla İlkokul Mezunu	109	3,33	,63	Gruplar Arası	1,835	3	,612	1,438	,231	-
	Ortaokul Mezunu	104	3,34	,60							
	Lise Mezunu	161	3,39	,60	Grup İçi	217,862	512	,426			
	Üni. Mezunu	142	3,23	,76							
	<b>Levene</b>	3,488	p=	,016	Toplam	219,697	515				
ADİÖ	En Fazla İlkokul Mezunu	109	66,36	12,11	Gruplar Arası	3684,379	3	1228,126	6,740	,000*	1,2,3-4
	Ortaokul Mezunu	104	66,00	13,04							
	Lise Mezunu	162	64,42	12,78	Grup İçi	93481,242	513	182,225			
	Üni. Mezunu	142	59,68	15,49							
	<b>Levene</b>	3,063	p=	,028	Toplam	97165,621	516				

\*p<,05

Tablo 20 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin KADİ alt boyutundan elde ettiği puanların, baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğrencilerin GADİ alt boyutu ve “ADİÖ”den elde ettiği puanların ise baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için yapılan Tamhane testi sonucunda, baba eğitim düzeyi en fazla ilkokul mezunu olan ( $\bar{X}=3,33$ ), baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=3,30$ ) ve baba eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrencilerin GADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=3,12$ ), baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=2,80$ ) anlamlı düzeyde ( $F=11,187$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Baba eğitim düzeyi en fazla ilkokul mezunu olan ( $\bar{X}=66,36$ ), baba eğitim düzeyi ortaokul mezunu olan ( $\bar{X}=66,06$ ) ve baba eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrencilerin “ADİÖ”den elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=64,42$ ), baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerden ( $\bar{X}=59,68$ ) anlamlı düzeyde ( $F=6,740$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.7. Okul Başarı Puanı Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların okul başarı puanı değişkenine göre analizlerine yer verilmiştir.



Öğrencilerin “PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettikleri puanların okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ise “Kruskal Wallis H Testi” ile incelenmiştir.

#### 4.7.1. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 21 ve Tablo 22’de yer verilmiştir.

**Tablo 21.** Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Okul Başarı Puanı	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
DTR	70 Puanın Altı	187	2,12	,79	Gruplar Arası	16,297	2	8,148	14,635	,000*	1,2-3
	70 ve 84 Puan Arası	129	1,97	,73							
	85 ve Üzeri Puan	211	1,72	,72	Grup İçi	291,745	524	,557			
	<b>Levene</b>	1,458	p= ,234	Toplam	308,042	526					
R/İ	70 Puanın Altı	187	1,53	,52	Gruplar Arası	2,217	2	1,108	4,507	,011*	1-3
	70 ve 84 Puan Arası	128	1,50	,50							
	85 ve Üzeri Puan	211	1,39	,47	Grup İçi	128,618	523	,246			
	<b>Levene</b>	1,532	p= ,217	Toplam	130,834	525					
PİÖ	70 Puanın Altı	187	41,30	10,91	Gruplar Arası	2827,137	2	1413,568	14,041	,000*	1,2-3
	70 ve 84 Puan Arası	129	38,63	10,08							
	85 ve Üzeri Puan	211	35,97	9,16	Grup İçi	52754,533	524	100,677			
	<b>Levene</b>	3,793	p= ,023	Toplam	55581,670	526					

\*p<,05

Tablo 21 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu ve “PİÖ”den elde ettiği puanların okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<,05). DTR alt boyutu ve R/İ alt boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, okul başarı puanı 70 puanın altı olan ( $\bar{X}=2,12$ ) ve okul başarı puanı 70 ve 84 puan arası olan öğrencilerin DTR alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=1,97$ ),

okul başarı puanı 85 ve üzeri puan olan öğrencilerden ( $\bar{x}=1,72$ ) anlamlı düzeyde ( $F=14,635$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Okul başarı puanı 70 puanın altı olan öğrencilerin R/İ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=1,53$ ), okul başarı puanı 85 ve üzeri puan olan öğrencilerden ( $\bar{x}=1,39$ ) anlamlı düzeyde ( $F=4,507$ ;  $p=,011$ ) yüksek olduğu görülmüştür. “PİÖ”de farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, okul başarı puanı 70 puanın altı olan ( $\bar{x}=41,30$ ) ve okul başarı puanı 70 ve 84 puan arası olan öğrencilerin DTR alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=38,63$ ), okul başarı puanı 85 ve üzeri puan olan öğrencilerden ( $\bar{x}=35,97$ ) anlamlı düzeyde ( $F=14,041$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 22.** Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	ChiSquare	p
Y/A	70 Puanın Altı	187	297,44	16,477	,000*
	70 ve 84 Arası Puan	129	252,98		
	85 ve Üzeri Puan	211	241,10		
SY	70 Puanın Altı	187	276,10	4,361	,113
	70 ve 84 Arası Puan	128	269,44		
	85 ve Üzeri Puan	211	248,73		

\* $p<,05$

Tablo 22 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin SY alt boyutundan elde ettiği puanların okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğrencilerin Y/A alt boyutundan elde ettiği puanların ise okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için gruplar arasında “Mann Whitney U Testi” yapılmıştır.

**Tablo 23.** Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Mann Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	U	p
Y/A	70 Puanın Altı	187	169,45	31688,00	10013,000	,007*
	70 ve 84 Arası Puan	129	142,62	18398,00		
	70 Puanın Altı	187	221,99	41511,50	15523,500	,000*
	85 ve Üzeri Puan	211	179,57	37889,50		
	70 ve 84 Arası Puan	129	175,36	22621,50	12982,500	,436
	85 ve Üzeri Puan	211	167,53	35348,50		

\* $p<,05$

Tablo 23 incelendiğinde, okul başarı puanı 70 puanın altı olan öğrencilerin Y/A alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=169,45$ ), okul başarı puanı 70 ve 84 arası puan olan öğrencilerden ( $\bar{x}=142,62$ ) anlamlı düzeyde ( $U=10013,000$ ;  $p=,007$ ) yüksek

olduğu görülmüştür. Okul başarı puanı 70 puanın altı olan öğrencilerin Y/A alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=221,99$ ), okul başarı puanı 85 ve üzeri puan olan öğrencilerden ( $\bar{X}=179,57$ ) anlamlı düzeyde ( $U=15523,500$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.7.2. Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 24’te yer verilmiştir.

**Tablo 24.** Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Okul Başarı Puanı	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
<b>GADİ</b>	70 Puanın Altı	187	3,29	,72	Gruplar Arası	12,391	2	6,195	9,057	,000*	1-3
	70 ve 84 Puan Arası	129	3,12	,82							
	85 ve Üzeri Puan	209	2,93	,90	Grup İçi	357,075	522	,684			
	<b>Levene</b>	5,531	p=	,004	Toplam	369,466	524				
<b>KADİ</b>	70 Puanın Altı	185	3,29	,66	Gruplar Arası	,563	2	,281	,665	,515	-
	70 ve 84 Puan Arası	129	3,29	,60							
	85 ve Üzeri Puan	209	3,36	,67	Grup İçi	219,864	520	,423			
	<b>Levene</b>	,527	p=	,591	Toplam	220,426	522				
<b>ADİÖ</b>	70 Puanın Altı	187	65,10	13,20	Gruplar Arası	771,485	2	385,742	2,036	,132	-
	70 ve 84 Puan Arası	129	63,57	13,35							
	85 ve Üzeri Puan	209	62,31	14,49	Grup İçi	98909,022	522	189,481			
	<b>Levene</b>	1,513	p=	,221	Toplam	99680,507	524				

\* $p<,05$

Tablo 24 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin KADİ alt boyutu ve “ADİÖ”den elde ettiği puanların, okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğrencilerin GADİ alt boyutundan elde ettiği puanların ise okul başarı puanı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, okul başarı puanı 70 puanın altı olan öğrencilerin GADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{X}=3,29$ ), okul başarı puanı 85 ve üzeri puan olan öğrencilerden ( $\bar{X}=2,93$ ) anlamlı düzeyde ( $F=9,057$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.8. Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutlarından elde ettikleri puanların lise türü değişkenine göre analizlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin “PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile incelenmiştir. Öğrencilerin Y/A alt boyutu ve SY alt boyutundan elde ettikleri puanların lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ise “Kruskal Wallis H Testi” ile incelenmiştir.

##### 4.8.1. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik İstismar Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 25 ve Tablo 26’da yer verilmiştir.

**Tablo 25.** Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “PİÖ”, DTR Alt Boyutu ve R/İ Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişkenler	Lise Türü	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
DTR	AİHL	97	2,10	,72	Gruplar Arası	22,769	5	4,554	8,376	,000*	1,3,4-2,6
	FL	88	1,66	,71							
	AL	94	2,05	,79							
	MTAL	94	2,14	,81	Grup İçi						
	SL	70	1,88	,70							
	PL	95	1,64	,67							
	Levene	2,308	p=	,043	Toplam	312,011	537				
R/İ	AİHL	97	1,54	,49	Gruplar Arası	2,770	5	,554	2,208	,052	-
	FL	88	1,36	,50							
	AL	94	1,42	,46							
	MTAL	94	1,56	,57	Grup İçi						
	SL	70	1,49	,53							
	PL	94	1,42	,46							
	Levene	1,176	p=	,320	Toplam	135,974	536				
PİÖ	AİHL	97	39,07	9,03	Gruplar Arası	3444,814	5	688,963	6,778	,000*	4-2,6
	FL	88	35,59	9,55							
	AL	94	38,67	8,38							
	MTAL	94	42,33	11,81	Grup İçi						
	SL	70	40,47	12,74							
	PL	95	35,23	8,99							
	Levene	5,491	p=	,000	Toplam	57518,483	537				

\*p<,05

Tablo 25 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin R/İ alt boyutundan elde ettiği puanların lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Öğrencilerin DTR alt boyutu ve “PİÖ”den elde ettiği puanların ise lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). DTR alt boyutu ve “PİÖ”de farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için yapılan Tamhane testi sonucunda, lise türü AİHL ( $\bar{x}=2,10$ ), AL ( $\bar{x}=2,05$ ), ve MTAL olan öğrencilerin DTR alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=2,14$ ), lise türü FL ( $\bar{x}=1,66$ ) ve lise türü PL olan öğrencilerden ( $\bar{x}=1,64$ ) anlamlı düzeyde ( $F=8,376$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Lise türü MTAL olan öğrencilerin “PİÖ”den elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=42,33$ ), lise türü FL ( $\bar{x}=35,59$ ) ve lise türü PL olan öğrencilerden ( $\bar{x}=35,23$ ) anlamlı düzeyde ( $F=6,778$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 26.** Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Değişkenler	Grup	N	Ortalama Sıra	ChiSquare	p
Y/A	AİHL	97	251,42	12,502	,029*
	FL	88	247,94		
	AL	94	281,94		
	MTAL	94	302,95		
	SL	70	289,41		
	PL	95	247,85		
SY	AİHL	97	250,88	28,254	,000*
	FL	88	262,73		
	AL	94	249,07		
	MTAL	94	329,00		
	SL	70	291,44		
	PL	94	236,78		

\* $p<,05$

Tablo 26 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerin Y/A alt boyutundan ve SY alt boyutundan elde ettiği puanların lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir ( $p<,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için gruplar arasında “Mann Whitney U Testi” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

**Tablo 27.** Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Y/A Alt Boyutu ve SY Alt Boyutundan Elde Ettiği Puanlara Ait Mann Whitney U Testi Sonucu

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama Sıra	Toplam Sıra	U	p
Y/A	AİHL	97	93,58	9077,50	4211,500	,864
	FL	88	92,36	8127,50		
	AİHL	97	90,65	8793,00	4040,000	,145
	AL	94	101,52	9543,00		
	AİHL	97	86,97	8436,50	3683,500	,015*
	MTAL	94	105,31	9899,50		
	AİHL	97	79,18	7680,50	2927,500	,103
	SL	70	90,68	6347,50		

	AIHL	97	97,03	9412,00		
	PL	95	95,96	9116,00	4556,000	,884
	FL	88	85,35	7510,50		
	AL	94	97,26	9142,50	3594,500	,102
	FL	88	81,97	7213,50		
	MTAL	94	100,42	9439,50	3297,500	,012*
	FL	88	74,31	6539,50		
	SL	70	86,02	6021,50	2623,500	,086
	FL	88	91,95	8091,50		
	PL	95	92,05	8744,50	4175,500	,989
	AL	94	90,41	8499,00		
	MTAL	94	98,59	9267,00	4034,000	,282
	AL	94	81,38	7649,50		
	SL	70	84,01	5880,50	3184,500	,712
	AL	94	101,37	9528,50		
	PL	95	88,70	8426,50	3866,500	,089
	MTAL	94	83,83	7880,00		
	SL	70	80,71	5650,00	3165,000	,664
	MTAL	94	104,80	9851,50		
	PL	95	85,30	8103,50	3543,500	,009*
	SL	70	89,99	6299,50		
	PL	95	77,85	7395,50	2835,500	,084
	AIHL	97	91,23	8849,50		
	FL	88	94,95	8355,50	4096,500	,591
	AIHL	97	96,41	9351,50		
	AL	94	95,58	8984,50	4519,500	,905
	AIHL	97	81,75	7929,50		
	MTAL	94	110,71	10406,50	3176,500	,000*
	AIHL	97	78,80	7643,50		
	SL	70	91,21	6384,50	2890,500	,066
	AIHL	97	98,70	9573,50		
	PL	94	93,22	8762,50	4297,500	,424
	FL	88	93,82	8256,50		
	AL	94	89,32	8396,50	3931,500	,508
	FL	88	80,09	7047,50		
	MTAL	94	102,19	9605,50	3131,500	,002*
	FL	88	75,97	6685,50		
	SL	70	83,94	5875,50	2769,500	,224
	FL	88	95,90	8439,50		
	PL	94	87,38	8213,50	3748,500	,204
	AL	94	80,29	7547,50		
	MTAL	94	108,71	10218,50	3082,500	,000*
	AL	94	77,17	7254,00		
	SL	70	89,66	6276,00	2789,000	,059
	AL	94	96,71	9090,50		
	PL	94	92,29	8675,50	4210,500	,511
	MTAL	94	86,58	8138,50		
	SL	70	77,02	5391,50	2906,500	,177
	MTAL	94	110,82	10417,00		
	PL	94	78,18	7349,00	2884,000	,000*
	SL	70	91,62	6413,50		
	PL	94	75,71	7116,50	2651,500	,015*

\*p<,05

Tablo 27 incelendiğinde, lise türü MTAL olan öğrencilerin Y/A alt boyutundan elde ettikleri puanların, lise türü AİHL, FL ve PL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Lise türü MTAL olan öğrencilerin SY alt boyutundan elde ettikleri puanların, lise türü AİHL, FL, AL ve PL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca lise türü SL olan öğrencilerin SY alt boyutundan elde ettikleri puanların, lise türü PL olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.8.2. Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “ADİÖ” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanların lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 28’de yer verilmiştir.

**Tablo 28.** Lise Türü Değişkenine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin “ADİÖ” ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Puanlara Ait ANOVA Testi Sonucu

Değişken	Lise Türü	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
GADİ	AİHL	97	2,92	,70	Gruplar Arası	30,607	5	6,121	9,440	,000*	3,4,5-1,2 5-6
	FL	89	2,76	,88							
	AL	94	3,29	,69							
	MTAL	91	3,36	,85	Grup İçi	342,378	528	,648			
	SL	70	3,41	,71	Toplam	372,985	533				
	PL	93	3,02	,94							
<b>Levene</b>		3,023	p= ,011								
KADİ	AİHL	97	3,16	,60	Gruplar Arası	4,922	5	,984	2,345	,040*	3,5,6-1
	FL	89	3,26	,68							
	AL	94	3,38	,60							
	MTAL	89	3,30	,70	Grup İçi	220,815	526	,420			
	SL	70	3,45	,56	Toplam	225,737	531				
	PL	93	3,41	,71							
<b>Levene</b>		1,179	p= ,318								
ADİÖ	AİHL	97	60,23	11,52	Gruplar Arası	5280,251	5	1056,050	5,813	,000*	3,4,5-1,2
	FL	89	59,45	14,32							
	AL	94	66,29	12,01							
	MTAL	91	65,48	15,32	Grup İçi	95918,955	528	181,665			
	SL	70	68,46	11,55	Toplam	101199,206	533				
	PL	93	63,84	15,24							
<b>Levene</b>		3,109	p= ,009								

\*p<,05

Tablo 28 incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin GADİ alt boyutu, KADİ alt boyutu ve “ADİÖ”den elde ettiği puanların lise türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir (p<,05). GADİ alt boyutu ve “ADİÖ”de farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan Tamhane testi sonucunda, lise türü AL ( $\bar{x}=3,29$ ), MTAL ( $\bar{x}=3,36$ ), ve SL olan öğrencilerin GADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=3,41$ ), lise türü AİHL ( $\bar{x}=2,92$ ) ve lise türü FL olan öğrencilerden ( $\bar{x}=2,76$ ) anlamlı düzeyde ( $F=9,440$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Lise türü SL olan öğrencilerin GADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=3,41$ ), lise türü PL olan öğrencilerden ( $\bar{x}=3,02$ ) anlamlı düzeyde ( $F=9,440$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür. Lise türü AL ( $\bar{x}=66,29$ ), MTAL ( $\bar{x}=65,48$ ), ve SL olan öğrencilerin “ADİÖ”den elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=68,46$ ), lise türü AİHL ( $\bar{x}=60,23$ ) ve lise türü FL olan öğrencilerden ( $\bar{x}=59,45$ ) anlamlı düzeyde ( $F=5,813$ ;  $p=,000$ ) yüksek olduğu görülmüştür. KADİ alt boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenebilmek için yapılan LSD testi sonucunda, lise türü AL ( $\bar{x}=3,38$ ), SL ( $\bar{x}=3,45$ ), ve PL olan öğrencilerin KADİ alt boyutundan elde ettikleri puanların ( $\bar{x}=3,41$ ), lise türü AİHL olan öğrencilerden ( $\bar{x}=3,16$ ) anlamlı düzeyde ( $F=2,345$ ;  $p=,040$ ) yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.9. Psikolojik İstismar Ölçeği ve Adil Dünya İnanç Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bu başlıkta, ortaöğretim öğrencilerinin “PİÖ”, “ADİÖ” ve bu ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

“PİÖ”, DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu, “ADİÖ”, GADİ alt boyutu ve KADİ alt boyutu arasındaki ilişki incelenirken “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon” testi kullanılmıştır. Y/A alt boyutu ve SY alt boyutu arasındaki ilişki incelenirken ise “Spearman Sıra Farkları Korelasyon” testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına Tablo 29 ve Tablo 30’da yer verilmiştir.

**Tablo 29.** “PİÖ” ve “ADİÖ”ye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi Bulguları

Değişkenler		DTR	R/İ	PİÖ	GADİ	KADİ	ADİÖ
DTR	r	-					
	p						
R/İ	r	,437**	-				
	p	,000					
PİÖ	r	,737**	,793**	-			
	p	,000	,000				
GADİ	r	-,185**	-,170**	-,151**	-		
	p	,000	,000	,000			
KADİ	r	-,314**	-,284**	-,318**	,623**	-	
	p	,000	,000	,000	,000		
ADİÖ	r	-,273**	-,253**	-,262**	,923**	,848**	-
	p	,000	,000	,000	,000	,000	

\*\*p<,01



Tablo 29 incelendiğinde, DTR alt boyutu ile GADİ alt boyutu ( $r=-,185$ ;  $p<,01$ ) ve “ADİÖ” ( $r=-,273$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, KADİ alt boyutu ( $r=-,314$ ;  $p<,01$ ) arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Rİ alt boyutu ile GADİ alt boyutu ( $r=-,170$ ;  $p<,01$ ), KADİ alt boyutu ( $r=-,284$ ;  $p<,01$ ) ve “ADİÖ” arasında ( $r=-,253$ ;  $p<,01$ ) negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. “PİÖ” ile GADİ alt boyutu ( $r=-,151$ ;  $p<,01$ ) ve “ADİÖ” ( $r=-,262$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, KADİ alt boyutu ( $r=-,318$ ;  $p<,01$ ) arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Tablo 30.** “PİÖ” ve “ADİÖ”ye Ait Spearman Sıra Farkları Korelasyon Testi Bulguları

Değişkenler		DTR	Rİ	PİÖ	GADİ	KADİ	ADİÖ
Y/A	r	,506**	,588**	,753**	-,191**	-,341**	-,290**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000
SY	r	,293**	,451**	,859**	-,027	-,137**	-,096*
	p	,000	,000	,000	,541	,002	,027

\* $p<,05$  \*\* $p<,01$

Tablo 30 incelendiğinde, Y/A alt boyutu ile GADİ alt boyutu ( $r=-,191$ ;  $p<,01$ ) ve “ADİÖ” ( $r=-,290$ ;  $p<,01$ ) arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, KADİ alt boyutu ( $r=-,341$ ;  $p<,01$ ) arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. SY alt boyutu ile KADİ alt boyutu ( $r=-,137$ ;  $p<,01$ ) ve “ADİÖ” ( $r=-,096$ ;  $p<,05$ ) arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. SY alt boyutu ile GADİ alt boyutu ( $r=-,027$ ;  $p>,05$ ) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyinin ve adil dünya inançlarının demografik değişkenlere göre analizine ilişkin sonuçlar; Psikolojik İstismar Ölçeği'nin alt boyutları ile öğrencilerin adil dünya inançları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına dair sonuçlar; Psikolojik İstismar Ölçeği'nin alt boyutları ile Adil Dünya İnanç Ölçeği'nin alt boyutları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına dair sonuçlar; Adil Dünya İnanç Ölçeği'nin alt boyutları ile öğrencilerin algıladığı duygusal istismar düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığına dair sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, "PIÖ", "ADIÖ" ve bu ölçeklerin alt boyutlarının araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın "PIÖ" ve alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. İşmen (1993), Karaca (2001), Siyez (2003), Taner ve Gökler (2004) Şimşek ve Önder (2011), Orhaner (2018), Özyurt (2016) ve Yalçın (2007)'in da yaptığı araştırmalarda bu araştırma bulgusuna benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise, algılanan duygusal istismar düzeyinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Murty ve arkadaşlarının (2003) yetişkinler ile yaptıkları bir çalışmada ve Türk (2013) tarafından lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada algılanan duygusal istismarın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kadınların algıladıkları duygusal istismarın erkeklerden daha fazla olduğu sonucu elde edilirken; Jirapramukpitak ve arkadaşları (2005) ve Özcan (2009) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkeklerin algıladıkları duygusal istismarın kadınlardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Algılanan duygusal istismarın

cinsiyete göre farklılık göstermemesinin nedeni araştırma grubunun niteliğinden kaynaklı olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analizinde; KADİ alt boyunda, GADİ alt boyutunda ve "ADİÖ"de erkek öğrencilerin adil dünya inançlarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Oppenheimer (2006) tarafından yapılan çalışmada da erkeklerin adil dünya inançlarının kadınlardan daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Demir (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ise cinsiyet ile KADİ alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamışken, cinsiyet ile GADİ alt boyutu arasında kız öğrencilerin adil dünya inançlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Cinsiyet ile adil dünya inancı arasındaki ilişkide birçok çalışmada farklı bulguların çıktığı alanyazında yer almaktadır (Çevikbaş, 2018). Correia, Kamble ve Dalbert (2009), kültürlerin özelliklerine göre adil dünya inançları ile cinsiyet ilişkisinin değişebileceğini belirtmişlerdir. Ülkemizin kültürü ve toplumsal özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinin birbirinden farklılık gösterdiği söylenebilir. Toplumumuzda erkeklere tanınan özgürlüğün kızlara oranla daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin cinsiyetlerinden kaynaklı olarak ailelerinde ve çevrelerinde farklı deneyimler yaşaması ve farklı davranış biçimleri ile karşılaşması, erkeklerin adil dünya inançlarının kızlara göre yüksek olmasının nedeni olarak açıklanabilir.

### **5.1.2. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları**

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın sınıf düzeyi değişkenine göre "PİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın sınıf değişkenine göre DTR alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. DTR alt boyutunda 11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar 9. ve 10. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Rİ alt boyutunda ise 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgu, 11. ve 12. sınıf öğrencilerine verilen sorumlulukların artması, üniversiteye geçiş sınavına hazırlık sürecine girilmesi, anne, baba ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin artması, bireyin gelecek kaygısı yaşaması ve sonuç olarak öğrencilerin

genel kaygı düzeyinde artış olması ile açıklanabilir. Bu bulguya paralel olarak Siyez (2003) tarafından yapılan bir araştırmada 17 yaşında olan ergenlerin, 15 yaşında olan ergenlere göre algıladıkları duygusal istismarın daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak Türk (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Uzun (2002) tarafından yapılan bir çalışmada ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür.

Ortaöğretim ğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin sınıf değişkenine göre KADİ alt boyutunda ve "ADİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. KADİ alt boyutunda ve "ADİÖ"de 10. sınıf ğrencilerinin adil dünya inançlarının 11. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Erdem evikbaş (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, 9., 11. ve 12. sınıfların genel adil dünya inancının 7. sınıflara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde ise 9. sınıfların adil dünya inançlarının 7.sınıflara göre; 11. sınıfların 7. ve 10. sınıflara göre, 12. sınıfların ise 7.,8. ve 10. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. KADİ ile sınıf düzeyleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma bulgularında farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin adil dünya inançlarında ölçek genelinde ve alt boyutlarında farklılık göstermesi, öğrencilerin okulda farklı sınıf düzeylerinde adil dünya inancını etkileyebilecek birçok etkenle açıklanabilir. Bununla birlikte sınıf düzeyine göre kişisel adil dünya inancındaki farklılıkların sebebi, öğrencilerin her sınıf düzeyinde üstlendiği farklı sorumlulukların olması, çevrenin de öğrenciden her sınıf düzeyinde farklı beklentilerinin olması, ayrıca öğrencinin karşılaştığı bireysel yaşantıların farklılığı olabilir. Bu bulguya paralel olarak Erdem evikbaş (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin yaş değerleri arttığa adil dünya inanç leğinden aldığı toplam puanların azaldığı sonucu elde edilmiştir.

### **5.1.3. Psikolojik İstismar leği, Adil Dünya İnanç leği ve Bu leklerin Alt Boyutlarının Doğum Sırası Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları**

Ortaöğretim ğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın doğum sırası değişkenine göre DTR alt boyutu, R/İ alt boyutu ve "Pİ"de anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği görülmüştür. DTR alt boyutu ve "PİÖ"de, 4. sırada doğan öğrencilerin 1. ve 2. sırada doğan öğrencilere göre; R/İ alt boyutunda ise 4. sırada doğan öğrencilerin 2. sırada doğan öğrencilere göre algıladıkları duygusal istismarın anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak alanyazında, ailedeki çocuk sayısının artması ile birlikte çocuğa yönelik sağlanan imkanlarda azalma görülebileceği, sevgi ve ilgi eksikliğiyle birlikte yaşam standartlarının zayıflayabileceği belirtilmiştir (Ay, 2014). Aileye katılan her bireyin karşılaştığı ortam bir diğerinden farklı olmakta, buna bağlı olarak da bireyin ailede kendi konumunu algıladığı yer ve iletişimde farklılaşma olmaktadır (Çakır ve Şen, 2012). Ancak Siyez (2003) tarafından ergenlerle yapılan bir araştırmada, algılanan duygusal istismarın doğum sırasına göre anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre GADİ alt boyutu ve "ADİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak KADİ alt boyutunda öğrencilerin adil dünya inançlarının doğum sırası değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. KADİ alt boyutunda, 2. sırada doğan öğrencilerin 4.sırada doğan öğrencilere göre adil dünya inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, algılanan duygusal istismar düzeyi ile adil dünya inanç düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmada elde edilen 4. ve daha üzeri sırada doğan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın 1 ve 2. sırada doğan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

#### **5.1.4. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları**

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın anne eğitim düzeyine göre ölçek genelinde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmüştür. Alanyazında benzer şekilde Kantürk (2014) ve Ertuğ (2018)'un yaptıkları çalışmalarda, anne eğitim düzeyine göre bireylerin algıladığı duygusal istismarın anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Ancak Doruk (2016) ve Öztep (2010) tarafından yapılan çalışmalarda anne eğitim düzeyi düştükçe, öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın arttığı görülmüştür.

Algılanan duygusal istismarın anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermemesinin nedeni araştırma grubunun niteliğinden kaynaklı olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre GADİ alt boyutu "ADİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. GADİ alt boyutunda annesi en fazla ilkokul mezunu ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre adil dünya inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçek genelinde annesi en fazla ilkokul mezunu olan öğrencilerin, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre adil dünya inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dalbert ve Radant (2004)'a göre, anne eğitim düzeyi yükseldikçe genel adil dünya inancı daha zayıf, kişisel adil dünya inancı ise daha güçlü olma eğilimindedir ve bu durum ailenin çocuğu yetiştirme şekli ve aile ortamı göz önünde bulundurulursa çocuğun adil dünya inancını etkilemektedir (Akt. Erdem Çevikbaş, 2018). Ancak Erdem Çevikbaş (2018) tarafından yapılan bir araştırmada anne eğitim düzeyi ile adil dünya inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### **5.1.5. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları**

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın baba eğitim düzeyine göre DTR alt boyutu ve "PİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. DTR alt boyutunda babası en fazla ilkokul mezunu olan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, babası lise mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. "PİÖ"de ise babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak Siyez (2003) tarafından yapılan bir araştırmada babası okuryazar olan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Çocuğun gelişiminde ve eğitiminde babanın rolünün önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Babaların eğitim düzeyi arttıkça, çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemi konusunda kazandığı bilgi ve çocuğun eğitimine sağladığı katkı da artmaktadır. Bu nedenle eğitim

düzeıı yüksek olan babaların çocuklarına karşı daha düşük seviyede duygusal istismar davranışlarında bulunması beklenen bir sonuçtur. Ancak; Karaca (2001), Yalçın (2007) ve Ertuğ (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, bireylerin algıladıkları duygusal istismarın baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğı sonucu elde edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inançlarının baba eğitim düzeyine göre GADİ alt boyutunda ve "ADİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir GADİ alt boyutunda ve "ADİÖ"de babası en fazla ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin adil dünya inancının, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, adil dünya inancının anne eğitim düzeyi değişkenine göre analizinde elde edilen sonuç ve yorumlarla örtüşmektedir. Erdem Çevikbaş (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise baba eğitim düzeyi ile adil dünya inancı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dalbert ve Radant'a göre (2004), baba eğitim düzeyi yükseldikçe, çocukların genel adil dünya inancı zayıf olma eğilimindedir (Akt. Erdem Çevikbaş, 2018). Bu durum ailenin çocuk yetiştirme şekli ve aile ortamı göz önünde bulundurulursa çocuğun adil dünya inancını etkilemektedir.

#### **5.1.6. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Okul Başarı Puanı Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları**

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın okul başarı puanına göre, Y/A, DTR, R/İ alt boyutlarında ve "PİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Okul başarı puanı 70' in altında ve 70-84 arasında olan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, okul başarı puanı 85 ve üzeri olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya paralel olarak Kars (1996) ve Azizoğlu (2009) tarafından yapılan araştırma bulgularında da algıladıkları duygusal istismar düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul başarılarının düşük olduğu elde edilmiştir (Akt. Şimşek, 2010). Öğrencilerin okul başarı puanı düşük bir düzeyde olduğunda, öğretmen ve ebeveynler tarafından öğrencilere yönelik duygusal istismar davranışlarından küçük düşürme, beklentilerini yüksek tutma veya aşağılama gibi olumsuz tutumların sergilenmesi görülebilmektedir. Bu durumda öğrencilerin kendilerini yetersiz ve aşağılanmış hissetmesi, buna bağlı olarak algılanan duygusal

istismar düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Araştırmada elde edilen bulgu, duygusal istismara maruz kalan çocukların zihinsel gelişimlerinde, IQ değerlerinde ve akademik başarılarında gerilemeler yaşanmasına ilişkin alanyazında yer alan bilgi ile örtüşmektedir (Dinleyici ve Dağlı, 2016; Karanis, 2016).

Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin okul başarı puanı değişkenine göre KADİ alt boyutunda ve "ADİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık göstermediği; ancak GADİ alt boyutunda başarı puanına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. GADİ alt boyutunda okul başarı puanı 70 puanın altında olan öğrencilerin adil dünya inançlarının, okul başarı puanı 85 ve üzeri olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırma bulgusu, alanyazında yer alan adil dünya inancı yüksek olan bireylerin okuldaki başarılarının yüksek olabileceği bilgisi ile farklılık göstermektedir (Erdem Çevikbaş, 2018). Bu farklılığın nedeni, okul ortamında öğrencinin adil dünya inancını etkileyebilecek olan birçok faktörün bulunması ve çalışma grubunun niteliği olarak açıklanabilir. Başarı puanı yüksek olan öğrenciler daha çok sorgulama ve eleştirme eğiliminde olabilecekleri için dünya üzerindeki diğer insanların yaşadığı adaletsiz durum ve olaylar karşısında genel adil dünya inançlarının sarsılması beklenebilir. Bu nedenle; bu bireylerin genel adil dünya inançları, başarı puanı daha düşük olan, sorgulama ve eleştiri kapasitesi daha zayıf olan bireylere göre anlamlı düzeyde düşük olabilir.

#### **5.1.7. Psikolojik İstismar Ölçeği, Adil Dünya İnanç Ölçeği ve Bu Ölçeklerin Alt Boyutlarının Lise Türü Değişkenine Göre Analizlerine İlişkin Sonuçları**

Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın lise türüne göre Y/A, DTR ve SY alt boyutlarında ve "PİÖ"de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Y/A alt boyutunda MTAL'de öğrenim gören öğrencilerin AİHL, FL ve PL'de öğrenim gören öğrencilere göre; DTR alt boyutunda AİHL, AL ve MTAL'de öğrenim gören öğrencilerin FL ve PL'de öğrenim gören öğrencilere göre; SY alt boyutunda MTAL'de öğrenim gören öğrencilerin, AİHL, FL, AL ve PL'de öğrenim gören öğrencilere göre ve SL'de öğrenim gören öğrencilerin PL'de öğrenim gören öğrencilere göre; "PİÖ"de ise MTAL'de öğrenim gören öğrencilerin FL ve PL'de öğrenim gören öğrencilere göre algıladıkları duygusal istismar düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Genel olarak FL veya PL'de öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, diğer lise türlerinde öğrenim gören



öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. FL ve PL, lise türleri arasında sınavla öğrenci alan, yüksek puanlı öğrencilerin yer aldığı liselerdir. Bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda, diğer liselerde okuyan öğrencilere göre algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin düşük çıkması, araştırmada yer alan okul başarı puanı değişkeni ile algılanan duygusal istismar düzeyi ilişkisi sonucuna göre de benzerlik göstermiştir. Bu bulguya paralel olarak Akman (2019) tarafından yapılan araştırmada MTAL'de öğrenim gören öğrencilerin diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre algıladıkları duygusal istismar düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Kanak ve Doğan Arslan (2018) tarafından yapılan bir çalışmada MTAL'de öğrenim gören öğrencilerin AL'de öğrenim gören öğrencilere göre algıladıkları duygusal istismarın yüksek olduğu görülmüştür. MTAL'de öğrenim gören öğrencilerde daha fazla disiplin ve davranış sorunu olduğu bilinmektedir. Şimşek (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, davranış sorunu daha fazla olan öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın, davranış sorunu az olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Okullarda kurallara ve disipline uymayan öğrencilere yönelik olarak okulların katı bir disiplin anlayışının olması, öğretmenlerin öğrencilere karşı sert bir tutum içinde olması, öğretmenlerinden ve ailelerinden sevgi, ilgi, güven ve anlayış bekleyen öğrencilerin beklentileri doğrultusunda davranışlar görmediğinde algıladıkları duygusal istismarın fazla olması bu sonucun bir açıklaması olabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin adil dünya inanç düzeylerinin lise türü değişkenine göre "ADİÖ" ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. GADİ alt boyutunda ve "ADİÖ"de AL, MTAL ve SL'de öğrenim gören öğrencilerin, AİHL ve FL'de öğrenim gören öğrencilere göre adil dünya inançlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. GADİ alt boyutunda bu bulguya ek olarak SL'de öğrenim gören öğrencilerin adil dünya inançlarının, PL'de öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. KADİ alt boyutunda AL, SL ve PL'de öğrenim gören öğrencilerin adil dünya inançlarının AİHL'de öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İlgili liselerden FL'de öğrenim gören öğrencilerin başarı puanları göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgu okul başarısı yüksek olan bireylerin adil dünya inançlarının daha zayıf olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde adil dünya inancı ve lise türü arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### 5.1.8. Algılanan Duygusal İstismar ile Adil Dünya İnanç Düzeyi Arasındaki İlişkinin Analizine Ait Sonuçlar

Ortaöğretim öğrencilerinin "PİÖ"den aldıkları puan ile "ADİÖ"den aldıkları puan arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça adil dünya inançları zayıflamaktadır. Bireylerin, yaşamda başlarına gelebilecekleri karşı tepkilerini düzenlemelerinde ve kendilerini güvende hissetmelerinde, dünyaya olan inançları önemli bir noktada yer almaktadır. Alanyazında belirtildiği gibi, bireyin herhangi olumsuz bir durumun mağduru olması sonucunda dünyaya olan inancı olumsuz yönde değişime uğrayabilir (Janoff Bulman ve Wortman, 1977). Alanyazında yer alan bu bilgi araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Olumsuz bir yaşantı olarak nitelendirilebilecek olan duygusal istismara maruz kalma sonucunda, ergenin kendini güvende hissetmesi, geleceğe güvenle bakabilmesi, dünyayı adil olarak algılamasında olumsuz yönde değişimler olacaktır. Ebeveynleri ve çevresindeki bireyler tarafından duygusal istismara maruz kalan bireylerde, dünyanın tehlikeli ve güvensiz bir yer olduğuna dair düşünce, acizlik ve savunmasızlık hissi, kendini yetersiz ve değersiz hissetme duyguları ile birlikte depresyon belirtileri de görülmektedir (Dinleyici, 2016). Algılanan duygusal istismar sonucunda birey dünyanın kendisine ve başkalarına karşı ne kadar adil olduğu konusunda karşılaştırmalar yapabilir. Yaşanılan bu olumsuz deneyimler, ergenlerin dünyaya yönelik inançlarında olumsuz etkilere neden olarak adil dünya inançlarını zayıflatabilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin "PİÖ"den aldıkları puan ile GADİ alt boyutundan aldıkları puan arasında negatif yönde zayıf düzeyde, KADİ alt boyutundan aldıkları puan arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismarın artması, zayıf bir kişisel adil dünya inancı ve genel adil dünya inancına işaret etmektedir. Ergenin duygusal istismara doğrudan maruz kalması, mutsuzluk, üzüntü, düşük benlik saygısı, korku, endişe gibi olumsuz duygular yaşaması sonucunda "Dünya bana ne kadar adil?" sorusunu sormasına neden olmaktadır. Bu soruyu kendine yönelik olarak sorması, ergenin kişisel adil dünya inancının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Ergenin maruz kaldığı duygusal istismar, kendi yaşamına ait sorular sormasının yanı sıra, bazı genellemeler yaparak diğer bireylerin yaşantılarının da ne kadar adil olduğunu düşünmesine neden olmaktadır. Bu durum, dünyanın temelde ne kadar adil bir yer olup

olmadığı sorusunu beraberinde getirerek, ergenin genel adil dünya inancını olumsuz yönde etkilemektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin DTR alt boyutundan aldıkları puan ile GADİ alt boyutu ve "ADİÖ"den aldıkları puan arasında negatif yönde zayıf düzeyde, KADİ alt boyutundan aldıkları puan arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça adil dünya inançları zayıflamaktadır. DTR alt boyutu; ebeveynlerin çocukların temel duygusal ihtiyaçlarını karşılamaması, bağımsızlığını tanımaması, çocuğa hiçbir işe yaramıyormuş gibi hissettirmesi, yeteneklerini görmezden gelmesi, çocuğu dinlememesi, çocuk ile ilgilenmemesi gibi çocuğun kendini yetersiz ve kötü hissetmesine neden olacak davranışlarını kapsar (Kanak, 2015). Bu durum çocuğun duygusal olarak ihmal edildiğinin de bir göstergesi olmaktadır. Ebeveynlerinden beklediği ve ihtiyacı olan desteği göremeyen çocuğun yaşadıkları karşısında adil dünya inancında düşüş görülebilmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin Y/A alt boyutundan aldıkları puan ile GADİ alt boyutundan ve "ADİÖ"den aldıkları puan arasında negatif yönde zayıf düzeyde, KADİ alt boyutundan aldıkları puan arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça adil dünya inançları zayıflamaktadır. Y/A alt boyutunda; çocuğa bakmakla sorumlu olan kişiler tarafından çocuğun davranışlarının sınırlandırılması ya da istediklerini yaptırmak amacıyla tehdit edilmesi, çocuğun haksız yere cezalandırılması ve çocuğun kendini huzursuz hissedebileceği bir ortam yaratılması gibi duygusal istismar davranışları yer almaktadır. Bu davranışların sonucunda çocuğun dünyanın adil bir yer olduğuna yönelik inancı zarar görmektedir. Bununla birlikte en çok görülen duygusal istismar davranışlarından aşağılama, çocuğa takma isimlerle hitap edilmesi, çocuğa sürekli emirler verilmesi, çocuğun kendine güveninin zedelenmesine neden olacak sözler söylenmesi ve çocuğun kendisini yetersiz hissedebileceği bir ortam yaratılması da çocuğun içinde bulunduğu dünyaya ilişkin adalet kavramını sorgulamasına ve olumsuz bir adil dünya inancına neden olabilmektedir (Ertuğ, 2018).

Ortaöğretim öğrencilerinin SY alt boyutundan aldıkları puan ile KADİ alt boyutundan ve "ADİÖ"den aldıkları puan arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuş, GADİ alt boyutundan aldıkları puan arasında ise anlamlı bir ilişki

bulunmamıştır. Bu bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça adil dünya inançları zayıflamaktadır. SY alt boyutunda; çocuğa bakım veren ebeveynlerin çocuğun saldırgan davranışlarını görmezden gelmesi veya desteklemesi yer almaktadır. Bununla birlikte ebeveynin toplum kurallarını, ahlaki tutum ve düşünceleri çocuğa öğretmemesi de bu boyutta değerlendirilmektedir. Yörükoğlu (1992), suça itilen çocukların haklarını ilerleyen dönemlerde yasa dışı yollardan elde etmeye çalıştıklarını söylemektedir. Bu bilgiler doğrultusunda suça itilen çocukların dünyaya olan inancında zayıflık olacağı beklenmektedir ve araştırma bulgusu bunu doğrulamaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin R/İ alt boyutundan aldıkları puan ile GADİ alt boyutundan ve "ADİÖ"den aldıkları puan arasında negatif yönde zayıf düzeyde, KADİ alt boyutundan aldıkları puan arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi arttıkça adil dünya inançları zayıflamaktadır. Çocuğa bakmakla sorumlu bireylerin çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılamaması, çocuk yokmuş gibi davranması, çocuğun gelişimi için gerekli olan sorumlulukları yerine getirmemesi, çocuğa hiçbir işe yaramıyor duygusunu hissettirmesi şeklinde gerçekleşen reddetme davranışları çocukların gelişiminde olumsuz etkiler meydana getirebilmekte, bu davranışlar çocuğun adil dünya inancında zayıflamalara neden olabilmektedir. Ebeveynlerin çocuğu izole ederek duygusal istismarına neden olan, sosyal ortamlardan uzaklaştırma ve arkadaşlık ilişkilerini şekillendirmelerini engelleme şeklindeki davranışları da çocuğun dünyada yalnız olduğuna yönelik hislerinin oluşmasına neden olarak adil bir dünyada yaşadığına dair inancını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bostan, 2018).

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

- Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile adil dünya inançları arasındaki ilişkisinin incelenmesi ile ilgili kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma ortaöğretimde öğrenim gören ergenler ile sınırlıdır. Bu araştırma çocukluk dönemi ve yetişkinlik

döneminde yer alan bireylerle gerçekleştirilerek alanyazına daha kapsamlı bulgular katılmalıdır.

- Alanyazında adil dünya inancının psikolojik sağlığı koruduğu işlevi yer almaktadır. Başka bir çalışmada algılanan duygusal istismar ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkide adil dünya inancının aracı rolü incelenmelidir.
- Alanyazında adil dünya inancı ile ilgili yapılan çalışmaların az olduğu görülmüştür. Adil dünya inancının gelişimi ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi kapsamlı bir şekilde araştırılmalıdır.

### **5.2.2. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler**

- Duygusal ihmal ve istismar konusunda MEB ve ASPB iş birliği içerisinde aileler belirli gruplara ayrılarak, önceden belirlenecek olan takvime göre toplumu bilinçlendirme seminerleri verilmelidir.
- Alanda uzman kişilerce, eğitimcilerle yol gösterici niteliğe sahip olması gereken, duygusal ihmal ve istismarın önlenmesinde ve iyileştirilmesinde eğitimciler tarafından kullanılacak bilgi, etkinlik ve çeşitli dokümanların yer aldığı bir modül hazırlanmalıdır.
- Duygusal ihmal ve istismar konusunda, ailelere yönelik yapılacak olan bilgilendirme çalışmalarına ek olarak ebeveynler ile çocukları arasındaki etkili iletişim becerilerine yönelik etkinlik ve faaliyetlere yer verilerek aile içi iletişimi güçlendirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Eğitimin ilk kademesi olan okul öncesinden başlamak üzere, duygusal ihmal ve istismarın önlenmesi konusunda öğrencileri bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Eğitimcilerle yönelik, öğrencilerde duygusal ihmal ve istismara maruz kalma sonucunda ortaya çıkabilecek belirtilerin gözlemlenmesi, istismarın bildirilmesi ve istismara müdahale edilmesi konularında bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- MTAL'de öğrenim gören öğrencilerin algıladıkları duygusal istismarın diğer liselerde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu

göz önünde bulundurularak, kapsamlı araştırmalar ile birlikte MTAL öğrencilerinin öğretmenlerine ve ailelerine yönelik istismarın önlenmesi konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

- Algılanan duygusal istismarda önemli bir risk faktörü olan erken yaşta evliliğin önüne geçme ve ailelerin bakabilecekleri kadar çocuk sahibi olmaları konusunda toplumu bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Eğitim kurumlarında risk taramalarının belirli aralıklarla yapılarak, duygusal istismar açısından risk grubunda olan öğrencilere gerekli sosyal destek sağlanıp, ebeveynlerin bilgilendirilmesini içeren önleme çalışmaları yapılmalıdır.
- Araştırmada hem algılanan duygusal istismar değişkeninde hem de adil dünya inancı değişkeninde ebeveyn eğitim düzeyi önemli bir etken olarak görülmüştür. Bu ilişkiyi istendik yönde kullanabilmek adına eğitim terkinin önlenmesi, eğitimin toplum içinde özendirilmesi ve eğitimli bireylerin yetiştirilmesi noktasında çalışmalar yapılmalıdır.

### **5.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler**

- Aileler; okullar, kurumlar ve eğitimciler tarafından gerçekleştirilen, çocukları ile ilgili seminer ve etkinliklere anne ve baba olarak aktif katılım sağlamalıdır.
- Aileler duygusal istismara neden olacak davranışlarını fark etmelerine rağmen bu davranışlarını engelleme noktasında zorluk çekiyorsa, eğitimcilerden ve uzmanlardan gerekli yardımı almalıdır.
- Aileler çocuklarının gelişiminde kritik bir dönem olan ergenlik döneminin özellikleri konusunda bilinçlenerek, ergenin ruhsal ve duygusal olarak zarar görmesine neden olacak davranışlardan kaçınmalıdır.
- Ergenlerin dünyaya olan inançlarının şekillenmesinde önemli bir konumda olan aileler, ev ortamında ve günlük yaşamda gerçekleştirdikleri davranış biçimleri ile ergenin adil dünya inancını zedeleyebilecek davranışlardan kaçınmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Achenbach, T. M. ve Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 227-256.
- Akduman, G.G. (2010). Okulöncesi dönem çocuğu olan annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocuk istismarı açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 38-49.
- Akgiray, A. (2007). Çocuk istismarı: 8-10 yaş çocuklarda istismarı önleme yöntemleri. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akman, S. (2019). *İstanbul ili pendik ilçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencilerinin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, E. (2011). *Çocuklardaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğüünün, anne babaların duygusal istismar farkındalığı, istismar potansiyeli ve çocukların kabul/red algısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara.
- Ali, A., Toner, B. B., Stuckless, N., Gallop, R., Diament, N. E., Gould, M. I. ve Vidins E. L. (2000). "Emotional abuse, self-blame and self-silencing in women with irritable bowel syndrome", *American Psychosomatic Society*, 62, 76-82.
- 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.
- Alves, H. ve Correia, I. (2010). Personal and general belief in just world as judgement norms. *International Journal of Psychology*, 45 (3), 221-231.
- Arslan, G. ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1) 8-22.

- Arslan, G. ve Kabasakal, Z. (2014). Algılanan duygusal/psikolojik istismar ölçeği kısa formu-II: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 491-510.
- Baykuzu, G. (2016). *Üniversite öğrencilerinde travmatik yaşantılar, travma sonrası stres belirtileri, yasal yollara başvuru tercihleri ve adil dünya inancı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Begue, L. ve Bastounis, M. (2003). Two spheres of belief justice: extensive support for the bidimensional model of belief in a just world. *Journal of Personality*, 71 (3), 435-463.
- Beyazova, U. ve Şahin, F. (2011). Çocuk ihmal ve istismarı terimleri sözlüğü. *Sözlük Dergisi*, 2 (4), 1-21
- Bostan, B. C. (2018). *Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ve öznel iyi oluş ilişkisinde, psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Branstetter, S. A., Bower, M. S., Kamien, J. ve Amass, L. (2007). A history of sexual, emotional or physical abuse predicts adjustment during opioid maintenance treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 34, 208-214.
- Boulton, S. ve Hindle, D. (2000). Emotional abuse: the work of a multidisciplinary consultation group in a child psychiatric service. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5 (3), 1359- 1045.
- Bulman, R.J., Wortman, C.B. (1977). Attributions of blame and coping in the "real world": severe accident victims react their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35 (5), 351-363.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Calhoun, L. G., Cann, A., Tedeschi, R. G., McMillian, J. (1998). Traumatic events and generational differences in assumptions about a just world. *The Journal of Social Psychology, 138* (6), 789-791.
- Catlin, C. ve Epstein, S. (1992). Unforgettable experiences: the of life events to basic beliefs about self and world. *Social Cognition, 10* (2), 189-209.
- Cirit, C. (2015). *Aile sağlığı merkezlerinde alışan sağlık profesyonellerinin ocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Claussen, A. H. ve Crittenden, P. M. (1991). Physical and psychological maltreatment: relations among types of maltreatment. *Child Abuse and Neglect, 15*, 5-18.
- Correia, I. ve Dalbert, C. (2008). School bullying: belief in personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist, 13* (4), 248-254.
- Correia, I. ve Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns and well-being at portugese schools. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 421-437.
- Correia, I., Kamble, S.V. ve Dalbert, C. (2009). Belief in a just world and well-being of bullies, victims and defenders: A study with Portuguese and Indian students. *Anxiety, Stress & Coping, 22* (5). 497-508.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- akır, K. ve şen, e. (2012). Psikolojik doğum sırasına göre adil dünya inancı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32*, 57-69.
- Çeber, . . (2016). *Ankara barosuna bağlı olarak çalışan avukatlar ile stajyer avukatların genel özyeterliliklerinin, iş ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin hukuk psikolojisi kapsamında değerlendirilmesi: adil dünya inancının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalbert, C. (1999). The world is more just for me than generally: about the personal belief in a just world . *Social Justice Research, 12* (2), 79-98.
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world buffer against anger. *Social Justice Research, 15* (2), 123-145.

- Dalbert, C. ve Radant, M. (2004). Parenting and young adolescents' belief in just world. in: Dalbert, C. ve Sallay, H. (Eds.), *The Justice Motive In Adolescence and Young Adulthood-Origins and Consequences* (pp.11-25). London: Routledge.
- Dalbert, C. ve Stoeber, J. (2006). The personal belief in just world domain-specific beliefs about justice at school and in the family: a long itudinal study with adolescent. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (3), 200-207.
- Dalbert, C. ve Siegler, I. (1993). The belief just world and perceptions of discrimination. *The Journal of Psychology*, 127 (4), 465-474.
- Danışman, G. ve Berberoğlu, E. (2016). Suça yönelen ergenlerde, çocukluk döneminde örseleyici yaşantılara maruz kalma düzeyi ile adil dünya inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17 (2), 111-119.
- Demir, A. (2012). *Akran zorbalığına karışan ve karışmayan ilköğretim ğrencilerinin utanç ve suçluluk duygularının ve adil dünya inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dik, T. (2010). Atasözlerinde adil dünya inancı. *Milli Folklor Dergisi*, 22 (88), 28-32.
- Dinleyici, M. ve Dağlı, F. ř. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve ocuk hekiminin rolü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (2), 18-27.
- Dzuka, J. ve Dalbert, C. (2000). Well-being as a psychological indicator of health and in old age. *Studia Psychologia*, 42, 61-70.
- Edelbrock, C. ve Achenbach, T. M. (1984). The teacher version of the child behavior profile: I. boys aged 6-11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52 (2), 207-217.
- Erdem Çevikbaş, P. (2018). *Ortaokul ve lise ğrencilerinin adil dünya inançlarının denetim odağı ve anne baba tutumu açısından gelişimsel olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersanlı, K., Yılmaz, M. Ve zcan, K. (2013). Algılanan Duygusal İstismar leği (ADİÖ): geçerlik ve güvenirlik alışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 147-164.

- Ertuğ, H. İ. (2018). *Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar ve ruminasyon ilişkisi*. Yüksek Lisan Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Furnham, A. (1993). Just world beliefs in twelve societies. *The Journal of Social Psychology, 133* (3), 317-329.
- Furnham, A. ve Procter, E. (1992). Sphere-specific just beliefs and attitudes to AIDS. *Human Relations, 45* (3), 265-280.
- Furnham, A. (2003). Belief in just world: research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences, 34*, 795-817.
- Gesinde, A.M. (2013). Determinants of teacher's psychological abuse among secondary school students in Nigeria. *European Scientific Journal, 9* (23), 74-85.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gibb, B. E., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Rose, D. T., Whitehouse, W. G., Donovan, P., Hogan, M. E., Cronholm, J. ve Tierney, S. (2017). History of childhood maltreatment, negative cognitive styles and episodes of depression in adulthood. *Cognitive Therapy and Research, 25* (4), 425-446
- Giray, F. S. (2009). *Suç işlemiş ve işlememiş ergenlerin adil dünya inancı ve bağışlayıcılık tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child Abuse & Neglect, 26* (6-7), 697-714.
- Göregenli, Melek (2013). Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar. M. Çınar ve M.A. Ceyhan. (Editörler). *Ayrımcılığın Meşrulaştırılması*. 1. Baskı. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. ss. 61-73.
- Gross, A. B., ve Keller, H. R. (1992). Long-term consequences of childhood physical and psychological maltreatment. *Aggressive Behavior, 18* (3), 171-185.

- Hafer, C. L. ve Begue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: problems, developments and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 128-167.
- Harper, J. ve Manasse, P. R. (1992). Current problems and resolutions. *The Journal of Social Psychology*, 132 (6), 783-785.
- Hafer, C. L.ve Olson, J. M. (1989). Beliefs in a just world and reactions to personal deprivation. *Journal of Personality*, 57 (4), 799-823.
- Hamarman, S. ve Bernet, W. (2000). Evaluating and reporting emotional abuse in children:parent-based, action-based focus aids in clinical decision-making. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39 (7), 928-930.
- Hart, S. N., Bingelli, N. ve Brassard, M. R. (1998). Evidence for the effects of psychological maltreatment . *Journal of Emotional Abuse*, 1, 27-58.
- Iwaniec, D., Larkin, E. ve Mcsherry, D. (2007). Emotionally Harmful Parenting. *Child Care in Practice*, 13 (3), 203-220.
- İşmen, A. E. ve Aydın, B. (1996). Duygusal istismarın liseli ergenlerin kendini kabul seviyelerine etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 127-134.
- Janoff Bulman, R. ve Wortman, C.B. (1977). Attributions of blame and coping in the real world: Severe accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*. 35 (5). 351-363.
- Jirapramukpitak, T., Prince, M. ve Harpham, T. (2005). The experience of abuse and mental health in the young Thai population. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. 40 (12). 955-963.
- 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.
- Kanak, M. ve Doğan Arslan, A. (2018). Lise öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 187-201.

- Kantürk, Y. E. (2014). *Psikolojik danışmanlık ve eğitim merkezlerine başvuran çocuklar annelerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları, depresyon düzeyleri, kendini açma davranışları ve annelerin ebeveynlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, B., Biçer, Ü. ve Gökalp, S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk İstismarı ve Halk Sağlığı Dergisi*, 47 (2), 140-151.
- Kara Doruk, S. (2016). *0-14 yaş çocuğu olan annelerin çocuklarına yönelik fiziksel ve duygusal istismar/ihmal durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karaca, N. (2001). *Duygusal istismara uğramış ergenlerin bazı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karanis, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinde algılanan duygusal istismar düzeyleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kars, Ö. (1994). *Çocuk istismarı ve ihmalinin nedenleri ve okul başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kıral, K. (2011). *Demans hasta yakınlarından depresyon ve yaşam doyumu: bilişsel duygu ayarlama, sosyal destek ve adil dünya inancı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kılınç, S. ve Torun, F. (2011). Adil dünya inancı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (1), 1-14.
- Kıral, G. (2009). *Türkiye'de yaşayan kadınların görelık yoksunluk ve adil dünya inancı ile siyasal katılım düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Knox, M. S., Burkhart, K. ve Hunter, K. E. (2011). ACT against violence parents raising safe kids program: effects on maltreatment-related parenting behaviors and beliefs. *Journal of Issues*, 32 (1), 55-74.
- Koçmarlar, H. ve Akbağ, M. (2018). Ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın öz-yeterlikleri üzerindeki yordayıcı etkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1325-1360.
- Kulaksızloğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi* (16. Bölüm). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurtay Doğan, C. (2018). *Evlilikte kadına yönelik şiddeti meşru görme ile cinsiyetçi tutumlar ve adil dünya inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kürtüncü, M., Yiğitbaş, Ç., Akhan, L. U., Çelik S., ve Alkan I. (2016). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismarın sosyal becerileri üzerine etkisi. *Uluslararası Hakemli Kadın Hastalıkları ve Anne Çocuk Sağlığı Dergisi*, 6, 2148-4775.
- Lerner, M. J. ve Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: looking back and ahead. *Psychological Buletin*, 85 (5), 1030-1051.
- Long, G.T. ve Lerner, M. J. (1974). Deserving, the "personal contract" and altruistic behavior by children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (4), 51-56.
- Lucas, T., Alexander, S., Firestone, I. ve Lebreton, J. M. (2008). Just world beliefs, perceived stress and health behavior: the impact of a procedurally just world. *Psychology and Health*, 23 (7), 849- 865.
- Maes, J. (1998). Immanent justice and ultimate justice. in: Montada, L. ve Lerner M. J. (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (pp.9-40). New York: Plenum Press.
- Magwaza, A. S. (1999). Assumptive world of traumatized south african adults. *The Journal of Social Psychology*, 139 (5), 622-630.

- McCarty, B.J. (1990). Abuseive, families and character formation. *The American Journal of Psychoanalysis*, 50 (2), 181-186.
- Murray, J. D., Spadafore J. A. ve Mcintosh, W. D. (2005). Belief in a just world and social perception: evidence for automatic activation. *The Journal of Social Psychology*, 145 (1) 35-48.
- Murty, S. A., Peek-Asa, C., Zwrling, C., Stromquist, A. M., Burmeister, L. F. ve Merchant, J. A. (2003). Physical and emotional partner abuse reported by men and women in a rural community. *American Journal of Public Health* 93 (7), 1073-1075.
- Nebioğlu, G. (2016). *Farklı cinsiyet kimliği ve cinsel yönelimler ile adil dünya inancı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- O' Hagan, K. P. (2005). Emotional and psychological abuse: problems of definition. *Child abuse and neglect*, 19 (4), 449-461.
- Oppenheimer, L. (2006). The belief just world and subjective perceptions of society: a developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 29, 655- 669.
- Orhaner, G. (2018). *Yetişkin bireylerde algılanan duygusal istismar düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Otto, K. ve Dalbert. C. (2005). Beliefs in just world and its functions for young prisoners. *Journal of Research in Personality*, 39, 559- 573.
- Öcel, H. ve Aydın O. (2010). Adil dünya inancı ve cinsiyetin üretim karşıtı iş davranışları üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25 (66), 73-83.
- Öcel, H. (2011). İşyeri zorbalığı ve fiziksel rahatsızlık belirtileri: adil dünya inancının düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (68), 76-86.
- Özcan, K. (2009). *Yetişkin bireylerin algılanan duygusal istismar düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Özyurt, Ş. E. (2016). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztep, C. İ. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pepitone, A., L'Armand, K. (1996). The justice and injustice of life events. *European Journal of Social Psychology*, 26, 581-597.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der Yayınları
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı II*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2015). *Şiddet*. (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Rich, D. J., Gingerich, K. J. ve Rosen, L. A. (1997). Childhood emotional abuse and associated psychopathology in college students. *Journal of Collage Student Psychotherapy*, 11 (3), 13-28.
- Rubin, Z. ve Peplau, A. (1975). Who Believes in Just World?. *Journal of Social Issues*, 31 (3), 65-89.
- Sapancı, A. ve Bahtiyar, M. (2018). Adil dünya inancı, sürekli umut, pozitif ve negatif duygu durumu ve sosyal desteğin yaşamda anlamı yordama gücü. *Turkish Studies Dergisi*, 13 (19). 1537-1549.
- Sağlam, Ş. (2012). *Adil dünya inançları ve sosyal aksiyomların, depresyon ve umutsuzluk düzeylerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Çev. Ed. Figen Çok). Ankara: İmge Kitabevi.



- Strelan, (2007). The prosocial, adaptive qualities of just world beliefs: implications for the relationship between justice and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 43, 881-890.
- Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şimşek, S.. ve Önder, F. C. (2011). Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (3), 1124-1137.
- Turhan, E., Sangün Ö. ve İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sürekli Tıp Dergisi*, 15 (9), 153-157.
- Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismar ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35 (2), 82-86.
- Tekeş, B. (2013). *Engellilere yönelik önyargıyı yordayan değişkenler: kültürler arası bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tiftik, N. (2012). *Adam öldürme eylemi nedeniyle hüküm giymiş olan kadınlarda, çocukluk örselenme yaşantılarına maruz kalma düzeyi, adil dünya inancı ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tomaka, J. ve Blascovich, J. (1994). Effects of justice beliefs on cognitive appraisal of and subjective, physiological and behavioral responses to potential stress, *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (4), 732-740.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Trickett, P. K., Mennen, F. E., Kim, K. ve Sang, J. (2009). Emotional abuse in a sample of multiply maltreated, urban young adolescents: issues of definition and identification. *Child Abuse and Neglect*, 33 (1), 27-35.

- Turhan, E., Sangün, Ö. ve İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 15 (9), 153-157.
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uğur, D. (2007). *Dünyayı algılama ve geleceğe dair umutsuzluk: depresyon tanısı alan ve almayan kişilerde adil dünya inancı*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Uğur, D. ve Akgün S. (2015). Bireysel ve genel adil dünya inancının depresyon ile ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 103-116.
- 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.
- Uzun, Ş. (2002). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile kendilik imgesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vahip, I. (2002). Evdeki şiddet ve gelişimsel boyutu: farklı bir açıdan bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13 (4), 321-319.
- Yaman Karakoyun, S. (2014). *Kurum bakımı deneyimi olan yetişkinlerin adil dünya inançları ve bağlanma stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, S. (2007). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile uyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, G., İşiten, N., Ertan, Ü. ve Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46 (4), 195-298.

Yılmaz Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yörükoğlu, A. (2007). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Wagner, P. J. ve Morgan, P. F. (1998). Validating the concept of abuse/womens perceptions of defining behaviors and the effects of emotional abuse on health indicators, *Arch Fam Med*, 7, 25-29.



## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Okulunuzun Adı	
Cinsiyetiniz	( ) Erkek ( ) Kız
Sınıfınız	( ) 9. Sınıf ( ) 10. Sınıf ( ) 11. Sınıf ( ) 12. Sınıf
Kaçıncı Çocuğunuz?	.....
Annenizin Eğitim Düzeyi Nedir?	( ) En Fazla İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu
Babanızın Eğitim Düzeyi Nedir?	( ) En Fazla İlkokul Mezunu ( ) Ortaokul Mezunu ( ) Lise Mezunu ( ) Üniversite Mezunu
Yılsonu Başarı Ortalamanız Kaçtı?	( ) 70 Puanın Altı ( ) 70 ve 84 Arası Puan ( ) 85 ve Üzeri Puan

## Ek 2: Psikolojik İstismar Ölçeği (Örnek Maddeler)

Aşağıdaki cümleleri anne veya babanızın size karşı göstermiş olduğu tepkileri göz önünde bulundurarak cevaplamanızı istiyoruz.

**Örneğin** “Annem veya babam sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit ederdi.”

	Hemen hemen Her Zaman	Sık sık	Nadiren	Hemen hemen Hiçbir Zaman
<b>Annem veya babam....</b>				
Sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit ederdi.	4	3	2	1
Benimle sıcak bir ses tonuyla konuşurdu.	4	3	2	1
Beni suça yöneltici davranışlarda bulunurdu.	4	3	2	1
Sevdiğim bir kişiye veya şeye zarar vermekle beni tehdit ederdi.	4	3	2	1
Genellikle bana, beni sevdiklerini söylerdi.	4	3	2	1
Yasal olmayan şeyler yaptığını görürdüm.	4	3	2	1
Kardeşim doğduktan sonra ben yokmuşum gibi davranmaya başlamıştı.	4	3	2	1

### Ek 3: Adil Dünya İnanç Ölçeği (Örnek Maddeler)

Aşağıda adalet ile ilgili bazı cümleler var. Okuduğunuz her bir cümleye ne kadar katıldığınızı kutulara (X) koyarak işaretleyiniz.

<b>GENEL ADİL DÜNYA İNANCI</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Biraz Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
Genel olarak dünya adaletli bir yerdir.					
Bir insan iyilik yaparsa mutlaka ödülünü alır.					
Bir insan başka bir insana zarar verirse cezasını bulur.					

<b>KİŞİSEL ADİL DÜNYA İNANCI</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Biraz Katılıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
Genellikle hak ettiğimi alırım.					
Genellikle başıma gelen güzel şeyleri hak ettiğimi düşünüyorum.					
Bana genellikle haksızlık yapılır.					

## Ek 4: Ölçek Uygulama İzni



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-604.01.01-E.23663145  
Konu : Araştırma İzni (Ayfer DOĞAN ARSLAN)

07.12.2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Ayfer DOĞAN ARSLAN'ın 04/12/2018 tarihli dilekçesi.  
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı 2017/25 no'lu genelgesi.  
c) Valilik Makamının 30/08/2018 tarihli ve 92255297-605.99-E.15131201 sayılı onayı.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayfer DOĞAN ARSLAN, "Ergenlerin Algıladıkları Duygusal İstismar İle Adil Dünya İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz merkezinde bulunan liselerde çalışma yapmak istemektedir.

İlgi (a) dilekçe ekindeki çalışma; Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile oluşturulan araştırma değerlendirme komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması ve katılımcıların izni olmadan resim, video ve ses kayıtlarının alınmaması kaydıyla, ilimiz merkezinde bulunan liselerde uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Ayhan BÜLBÜL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
07.12.2018

Dursun YILDIRIM  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdür V.

Adres: Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı Merkez/ SİVAS  
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr/>  
e-posta: [butce58@meb.gov.tr](mailto:butce58@meb.gov.tr)

Bilgi için: Leyla SÜZEN  
Tel: 0 (346) 280 58 81  
Faks: 0 (346) 280 59 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d2b2-1a4b-3391-a0ca-e90c kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 5: Psikolojik İstismar Ölçeği ve Adil Dünya İnanç Ölçeği Kullanım İzinleri

### Psikolojik İstismar Ölçeği



Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com>

24.10.2018 Çar 21:38

Siz



Elbette kullanabilirsin. Ölçek sanırım sende mevcut. Kolay gelsin

24 Eki 2018 Çar 21:36 tarihinde AYFER DOĞAN <[ayfer.471@hotmail.com](mailto:ayfer.471@hotmail.com)> şunu yazdı:

Merhabalar Gökmen Bey. Ben Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi / rehber öğretmen Ayfer DOĞAN ARSLAN. Daha önce bir dersim için yine izin isteyip Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar Ölçeği Kısa Ortak Formu'nu kullanmıştım. İzniniz olursa aynı ölçekle tez çalışmamı yapmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim. Kolaylıklar...

### Adil Dünya İnanç Ölçeği



Pelin Erdem <pelinerdem@gmail.com>

30.10.2018 Sal 13:45

Siz



Merhaba Ayfer Hanım,

Öncelikle geç cevap verebildiğim için özür diliyorum.

Ölçeği kullanabilirsiniz elbette, önümüzdeki 3 gün içerisinde size buradan ulaştıracağım. Hangi yaş grubunda kullanmak istiyorsunuz?

Araş. Gör. Dr. Pelin ERDEM

Hacettepe Üniversitesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

On Wed, Oct 24, 2018 at 10:25 PM AYFER DOĞAN <[ayfer.471@hotmail.com](mailto:ayfer.471@hotmail.com)> wrote:

Merhaba Pelin Hanım. Ben Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi / rehber öğretmen Ayfer DOĞAN ARSLAN. İzniniz olursa yüksek lisans tezim için, geliştirmiş olduğunuz "Adil Dünya İnanç Ölçeği"ni kullanmak istiyorum. Kolaylıklar diliyorum.



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Ayfer DOĞAN ARSLAN

**Doğum Yeri ve Tarihi** : Sivas - 20.07.1992

**Adresi** : Özel İdare Ortaokulu

**İş Telefonu** : (0346) 211 13 74

**Cep Telefonu** : 0539 250 18 10

**E posta** : ayfer.471@gmail.com

**Medeni Durum** : Evli

### EĞİTİM BİLGİLERİ

**Lise** : Gültepe Anadolu Lisesi

**Üniversite** : Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü

### İŞ TECRÜBELERİ

**2015-2016** : Sivas Durdulu Ortaokulu/ Psikolojik Danışman

**2016-** : Sivas Özel İdare Ortaokulu / Psikolojik Danışman

### YAYINLARI

Kanak, M. ve Doğan Arslan, A. (2018). Lise öğrencilerinin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 187-201.

