

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İSTANBUL İLİ PENDİK İLÇESİNDE EĞİTİM
GÖRMEKTE OLAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ERGEN
ASİLİĞİ, DUYGUSAL İSTİSMAR VE PSİKOLOJİK
DAYANIKLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serkan AKMAN

İstanbul
Ocak-2019

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

İSTANBUL İLİ PENDİK İLÇESİNDE EĞİTİM
GÖRMEKTE OLAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ERGEN
ASİLİĞİ, DUYGUSAL İSTİSMAR VE PSİKOLOJİK
DAYANIKLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serkan AKMAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Halil EKŞİ

İstanbul
Ocak-2019

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI

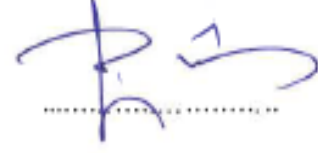
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Halil EKŞİ



Üye Dr. Öğr. Üyesi Turgay ŞİRİN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Besra TAŞ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Prof. Dr. Ömer ÇAĞA

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “İstanbul İli Pendik İlçesinde Eğitim Görmekte Olan Lise Öğrencilerinin Ergen Asilği, Duygusal İstismar Ve Psikolojik Dayanıklıkları Arasındaki İlişki” adlı bilimsel araştırmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen tüm süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.



Serkan AKMAN

ÖNSÖZ

Bu araştırmada lisede okuyan öğrencilerin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkisi incelenerek ergen asiliği ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi tespit edip aracı rolün duygusal istismardan kaynaklı olup olmadığını saptamak ve anne ve babadan kaynaklanabilecek duygusal istismara karşı önleyici ve koruyucu önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte elde edilen bulgular doğrultusunda kültüre duyarlı eğitim programlarının ve grupla ve bireyle psikolojik danışmanlık uygulamalarının geliştirilmesi önem arz etmekle birlikte koruyucu ve önleyici rehberlik etkinliklerinin geliştirilmesi bununla birlikte eğitim programlarının geliştirilerek eğitim yapılması, önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında eğitim açasından ve sağlıklı nesillerin yetişmesi açasından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmadan sonra yapılacak bilimsel araştırmalarda araştırmacılar için özellikle ergen asiliği konusunda yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Araştırma süreci boyunca bütün yoğunluğuna rağmen bilgisi ve tecrübesiyle bana rehberlik eden, yol gösteren, pek çok şeyi öğrenmeme vesile olan değerli hocam, tez danışmanım; Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye öncelikle teşekkür ederim. Yol (Path) Analizi konusunda bana rehberlik eden analizi yapmamı ve yorumlamamı sağlayan Öğretim Görevlisi Dr. Akif AVCU' ya teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime ve akademisyenlere teşekkür ederim.

Her koşulda yanımda olan maddi ve manevi desteğini hiç bir zaman esirgemeyen, bana inanan, psikolojik dayanıklılığımı güçlendiren, yaptığım güzelliklere vesile olan, desteklerini her zaman hissettiğim, emeklerini asla ödeyemeyeceğim bu günlere gelmemi sağlayan hayatımın mimarları canımdan öte olan ailem, hayatım sizinle anlamlı ve sizinle güzel; tüm güzellikleri sizlere borçluyum ve siz olmasanız hayatımdaki güzelliklerin hiç biri olmazdı ve hiç şüphesiz ki bu tezin adanmasını sonuna kadar hak eden, annem Perizat AKMAN'a, babam Muzaffer AKMAN'a ve ablam Selin AKMAN 'a teşekkürü bir borç bilirim. Sizin gibi bir aileye sahip olmak hayattaki en büyük şansım ve hazinem. İyi ki benim ailemsiniz. Sizi çok seviyorum.

Bu araştırmayı yapabilmem için izin veren İstanbul Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼'ne ve araştırmanın yapılmasında katkısı b¼y¼k olan araştırmaya katılan t¼m gençlere ve araştırmanın uygulanma esnasında koordinasyonu sağlayan araştırmanın uygulandığı okullarda 2017 yılında g¼rev yapan T¼m Okul Psikolojik Danışmanlarına teřekk¼r¼ bir borç bilirim. Bununla birlikte hayatım boyunca desteğini hissettiğim adlarını tek tek yazamadığım t¼m eğitim ve sosyal hayatım boyunca çocukluğumdan yetişkinliğe t¼m arkadaşlarıma, akrabalarıma ve hayatımda iz bırakan ve anlam katan herkese teřekk¼r¼ bir borç bilirim.

Serkan AKMAN



ÖZET

İSTANBUL İLİ PENDİK İLÇESİNDE EĞİTİM GÖRMekte OLAN LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ERGEN ASİLİĞİ, DUYGUSAL İSTİSMAR VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Serkan AKMAN

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halil EKŞİ

Ocak-2019, 121 + XIV Sayfa

Bu araştırmada lisede eğitim görmekte olan öğrencilerin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel değişkenler ile birlikte; cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre de ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Pendik ilçesinde toplam 15 okulda 3 farklı lise grubunda (Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri olmak üzere) 10. ve 11. Sınıflarda eğitim görmekte olan 1061 lise öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmada İstanbul ili Pendik İlçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencilerinin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla İlişkisel-Tarama Modeli esas alınmış; değişkenler arası nedensellik ilişkisini açıklamak için ise Yapısal-Eşitlik Modeli esas alınmıştır. Araştırmada Ergen Asiliği kavramını ölçmek için ölçüm araçlarından *ERAS-Ergen Asiliği Ölçeği*, Duygusal İstismar kavramını ölçmek için ölçüm araçlarından *Psikolojik İstismar Ölçeği (PIÖ)* ve Psikolojik Dayanıklılık kavramını ölçmek için ise *Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği* kullanılmıştır. Bu araştırmada yapılan istatistiksel işlemlerdeki analizler SPSS Statistics 17.0 ve Mplus 7 paket programları ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerle yapılan analizler için değişkenler arasındaki farklılıklar için *bağımsız grup t testi*, kategorik gruplar arasındaki fark için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* ve ANOVA sonucundaki anlamlılığı belirlemek için posthoc analiz türü olan *Scheffe testi* ve değişkenler arasındaki ilişki için ise *Pearson korelasyon analizi* kullanılmıştır. Ergen Asiliği, Duygusal/Psikolojik İstismar ve Psikolojik Dayanıklılık arasındaki nedensellik ilişkisi için ise *Yol (Path) Analizi* yapılmıştır. Araştırma sonucunda ergen asiliği psikolojik dayanıklılığı doğrudan anlamlı düzeyde

yordamaktadır. Bununla birlikte psikolojik istismar; hem ergen asiliğini hem de psikolojik dayanıklılığı yordamaktadır. Ergen asiliğinin psikolojik dayanıklılık arasında doğrudan etkisi vardır. Ayrıca psikolojik istismarın ergen asiliğine doğrudan etkisinin olduğu bununla birlikte psikolojik istismarın ergen asiliği üzerinden psikolojik dayanıklılığa dolaylı etkisi olduğu (indirect/mediated effect) gibi psikolojik dayanıklılığı negatif bir etkiyle de doğrudan yordadığı saptanmıştır. Bununla birlikte cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre de ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasında farklılıklar saptanmıştır. Söz konusu farklılıklar ve araştırmanın ana hipotezi doğrultusunda elde edilen bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılarak ileride yapılacak araştırmalara, uygulamalara ve çalışmalara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Ergen Asiliği, Duygusal İstismar, Psikolojik Dayanıklılık, Psikolojik İstismar, Sağlık, Aileye Yönelik Asilik, Okula Yönelik Asilik, Akrana Yönelik Asilik.*

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE RELATION AMONG THE ADOLESCENT REBELLIOUSNESS, THE EMOTIONAL ABUSE AND THE PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS WHO ARE EDUCATED IN PENDİK DISTRICT IN ISTANBUL

Serkan AKMAN

Master's Thesis, Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Halil EKŞİ

January-2019, 121 + XIV Page

In this research, it was aimed to investigate the relation among the adolescent rebelliousness, the emotional abuse and the psychological resilience of high school students. Together with these basic variables, the adolescent rebelliousness, emotional abuse and the psychological resilience variables were examined in terms of sex, type of school and class level variables. The sample of the research consists of 1061 high school students studying in grades 10 and 11 of the different high school groups (Which are Anatolian High Schools, Vocational and Technical Anatolian High Schools and Anatolian Imam Hatip High Schools) of 15 schools in total in Pendik district in Istanbul. In this research for the purpose of examining the relation among the adolescent rebelliousness, the emotional abuse and the psychological resilience of the high school students who have education in Pendik district in Istanbul, Relational Screening Model was based on; and in order to explain the causality relation among variables, Structural Equation Modeling was implemented. In order to evaluate the Adolescent Rebelliousness term, from the assessment tools; Adolescent Rebelliousness Scale (ARES) was used. Psychological Maltreatment Questionnaire For Adolescents (PMQ) was used for evaluating The Emotional Abuse term and Short Form of Psychological Resilience Scale (SPRS) was used in order to evaluate The Psychological Resilience term. In this research the analyses of the statistical processes were done with SPSS Statistics 17.0 and Mplus 7 programs. For the analyses which were done with the data obtained from the research and for the differences among the variables; Independent Samples t test was used, for the difference between the categorical groups; one-way analysis of variance (ANOVA) was used and in order to determine the significance as a result of ANOVA; Scheffe

test (which is a kind of post hoc analysis) was implemented and for the relation among the variables Pearson Correlation analysis was used. For the causality relation among the adolescent rebelliousness, the emotional Emotional/Psychological Abuse and the Psychological Resilience; Path Analysis was performed. As a result of the research adolescent rebelliousness predicts psychological resilience in a significant level directly. However psychological abuse predicts both the adolescent rebelliousness and the also the psychological resilience. Adolescent rebelliousness has a direct effect on psychological resilience. Also it was determined that psychological abuse has a direct effect on adolescent rebelliousness and in addition to this it was also determined that psychological abuse has an indirect effect on psychological resilience through adolescent rebelliousness and it predicts the psychological resilience with a negative effect directly. Moreover, according to sex, type of school, class level variables the differences among adolescent rebelliousness, emotional abuse and psychological resilience were stated. These aforementioned differences and the findings which were obtained through the main hypothesis of the research were discussed with in the related literature and the suggestions were proposed for the research, practices and studies which will be performed in the future.

Key Words: Adolescent Rebelliousness, Emotional Abuse, Psychological Resilience, Psychological Abuse, Resilience, Rebelliousness Against Family, Rebelliousness Against School, Rebelliousness Against Peers.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xiv
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı.....	3
1.3. Problem ve Alt Problemler.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Terimler(Tanımlar).....	5
II. BÖLÜM	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Ergen Asiliği.....	7
2.2. Duygusal/Psikolojik İstismar	10
2.2.1 Psikolojik İstismar Alt Boyutları	17
2.3. Psikolojik Dayanıklılık.....	20
BÖLÜM III	28
YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Evren ve Örneklem.....	28
3.3. Veri Toplama Teknikleri	29
3.3.1. İşlem.....	29
3.3.2. Veri Toplama Araçları:	30
3.3.2.1 Sosyo-Demografik Bilgi Formu.....	30
3.3.2.2. Ergen Asiliği Ölçeği.....	30
3.3.2.3. Psikolojik İstismar Ölçeği-PIÖ 27 /Duygusal İstismar	31

3.3.2.4. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	31
3.4. Verilerin Analizi	32
BÖLÜM IV	33
BULGULAR	33
4.1 Betimsel İstatistik Bulguları	33
4.2. Bağımsız Grup <i>t</i> Testi Sonuçları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Scheffe Testi Sonuçları	38
4.3. Yol (Path) Analizi Bulguları	58
BÖLÜM V	62
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	62
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	62
5.1.1. Ergen Asiliği ve Cinsiyet	62
5.1.2. Ergen Asiliği ve Okul Türü	63
5.1.3. Psikolojik İstismar ve Cinsiyet	67
5.1.4. Psikolojik İstismar ile Okul Türü.....	70
5.1.5. Psikolojik Dayanıklılık ile Cinsiyet.....	73
5.1.6. Psikolojik Dayanıklılık ile Okul Türü	75
5.1.7. Ergen Asiliği, Psikolojik İstismar ve Psikolojik Dayanıklılık ile Sınıf Düzeyi	77
5.2. Öneriler.....	85
KAYNAKLAR	88
EKLER.....	108
ÖZGEÇMİŞ (CV)	116

TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyeti.....	33
Tablo 2. Katılımcıların Yaşları.....	33
Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Düzeyleri.....	34
Tablo 4. Katılımcıların Okul Türü.....	34
Tablo 5. Katılımcıların Baba Eğitim Durumu.....	34
Tablo 6. Anne Eğitim Durumu.....	35
Tablo 7. Aile Tipi.....	35
Tablo 8. Aile Gelir Durumu.....	36
Tablo 9. Ergen Asili Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Toplam Puanlar.....	36
Tablo 10. Psikolojik İstismar Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Toplam Puanlar.....	37
Tablo 11.1 Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	38
Tablo 11.2 Öğrencilerin Ergen Asiliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	39
Tablo 11.3 Öğrencilerin Algıladıkları Psikolojik İstismar Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	40
Tablo 12.1 Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	41
Tablo 12.2 Öğrencilerin Ergen Asiliği Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	42
Tablo 12.3 Öğrencilerin Algıladıkları Psikolojik İstismar Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	42
Tablo 13. Psikolojik İstismar Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	43

Tablo 13.1. Psikolojik İstismar Ölçeği (PİÖ) Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	44
Tablo 13.2 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Yıldırma/Aşağılama Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	45
Tablo 13.2.1 PİÖ-Yıldırma/Aşağılama Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	45
Tablo 13.3 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	46
Tablo 13.3.1. PİÖ-Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	47
Tablo 13.4 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Suça Yönelme Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	48
Tablo 13.4.1 PİÖ-Suç Yönelme Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	49
Tablo 13.5 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Reddetme/İzasyon Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	50
Tablo 13.5.1 PİÖ-Reddetme İzasyon Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	50
Tablo 14. Ergen Asiliği Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	51
Tablo 14.1 Ergen Asiliği Ölçeğinin (ERAS) Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	52
Tablo 14.2. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt boyutu olan Aileye Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53

Tablo 14.2.1. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt boyutu olan Aileye Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	53
Tablo 14.3. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Okula Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	54
Tablo 14.3.1. ERAS-Okula Yönelik Asilik Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	55
Tablo 14.4. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Akrana Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
Tablo 14.4.1. ERAS-Akrana Yönelik Asilik Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	56
Tablo 15. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 15.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	58
Tablo 16. Uyum Değerleri ve Uyum Aralıkları.....	59
Model 1.....	59
Model 2.....	61

KISALTMALAR

PIÖ: Psikolojik İstismar Ölçeği.

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

WHO: World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

ERAS: Ergen Asiliği Ölçeği.

KPDÖ: Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği.

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatiksel El Kitabı-V).

AKT: Aktaran.

ARES: Adolescent Rebelliousness Scale.

PMQ: Psychological Maltreatment Questionnaire For Adolescents.

SPRS: Short Form of Psychological Resilience Scale.

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Ergenlik döneminin pek çok araştırmacı tarafından uzun yıllar boyunca tanımlanmaya çalışıldığı bilinmektedir (Gander ve Gardiner, 2007). Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik dönemi; hızlı biyolojik, psikolojik ve toplumsal gelişim süreçlerini içeren gelişim ve değişim sürecidir ve bu bağlamda değişimden kaynaklanan çatışma sonucunda normal ve patolojinin ayrımı konusunda zorluklar yaşandığı bilinmektedir (Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004).

Çocukluk döneminden sonra ikinci benmerkezci devrin yaşandığı ve kritik dönem olarak tanımlanan ergenlik dönemi gençlerin yetişkinlikte nasıl kişilik oluşturacağına etki ettiği bilimsel çalışmalarla ifade edilmiştir (Blos, 1962; Blos, 1979; Erickson,1968; Sieg, 1971; Schulz, 1972; Kulaksızoğlu, 2007). Ergenlik dönemine bilimsel bir yöntemle ilk olarak yaklaşan ve modern ergenlik psikolojisinin babası olarak kabul gören G. StanleyHall, bu dönemi, değerlendirmeleri sonucunda 'fırtına ve stress' dönemi olarak ele almış, ergenlik sürecini çelişkiler-çatışmalar dönemi olarak tanımlamıştır (Hall, 1904). Bilimsel literatürde ergenlik döneminde olan bireyler için bu sürecin fırtına ve stres dönemi mi yoksa bu sürecin çoğunluk için uyumlu geçen bir dönem mi olduğu tartışmalarının sürdüğü belirtilmiş ve bununla birlikte UNESCO'nun yapmış olduğu tanıma göre gençlik; cesaretin çekingenliğe, serüven isteğinin ise rahata üstün geldiği bir dönem olduğu belirtilmiştir (Özbay ve ark.1991; Yörükoğlu 2000). Bununla birlikte; Gül ve Güneş (2009)'a göre ergenlik döneminde meydana gelen pek çok değişiklik ve zorluklara değinilerek ergenlik dönemin kaçınılmaz bir fırtına ve stres dönemi olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca Akalın (2000) tarafından psikolojik, biyolojik ve toplumsal gelişim süreçleri sonucunda yaşanan çatışmalar yetişkin bir birey olma sonucunda yaşanan değişim ve uyum çabaları ergenlik dönemine damgasını vurduğu belirtilmiştir.

Kişiliğin oluşmasında ve gelişmesinde bireyin çevresiyle etkileşiminin önemli olduğu bilinmektedir ve birey eğer sıcak bir çevre içinde olursa onun sağlıklı bir

gelişimin gösterebileceği bir gerçektir ki bu bağlamda en yakın en sıcak ilişki aile içerisinde yaşanır (Tenore ve Lipsky, 2001). Aile; içinde sosyal, kültürel ve ekonomik bütünlüğü olan ve pek çok dinamikleri içeren bütüncül bir sistemdir (Baltaş ve Baltaş, 1997). Aile, içerisinde bulunan bireylerin etkileşim içinde olduğu ve bireylerin birbirini etkiledikleri bir yapı; sistemler bütünüdür (Onur, 1995). Ayhan'a (1995) göre aile çocukları için güven kaynağıdır. Yörükoğlu'na (2003) göre aile eşler arası duygusal ve cinsel gereksinimlerin karşılandığı, aile bireyleri arasında ortak amaçları ve kuralları olan, çocukların yetiştirildiği gereksinimlerinin karşılandığı ve eğitildiği bir sistem olarak tanımlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkılarak aile ilişkileri, anne-baba tutumları, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı ergenin hayatında önemli bir yere sahip olup ergenin eğitiminde topluma uyumunda ve ruhsal durumunda önemli etkiye sahip olduğu ergenin kimliğine ve davranışına etki ettiği söylenebilir. Bu durum da ergenin ailesine bağlı ya da bağımlı bir kişilik geliştirebileceği ya da asi davranışlarında etken bir yapıya sahip olabileceği yorumuna varılabilir.

Duygusal istismar; bireyin gelişim sürecini kesintiye/sekteye uğratan, zedeleyen, bireyin bilişsel, duygusal ve davranışsal sorunları tetikleyen, çocuğun iyilik halini ortadan kaldıran, iyilik halini yok eden davranışları barındırmaktadır (Iwaniec, 2006). Bu bağlamda duygusal istismarın olduğu ortamda büyüyen; yaşamını sürdüren bireylerin, diğerler bireylere göre daha fazla içe yönelimle ilgili ve dışa yönelimle ilgili sorunları yaşadıkları araştırmalar tarafından vurgulanmıştır. (Bolger ve Patterson, 2003; Iwaniec, 2006; Vranceanu, Hobfoll ve Johnson, 2007). Bununla birlikte duygusal /psikolojik istismar bireyin üzerinde diğer istismar türlerine oranla daha fazla zarar verdiği özellikle çocukların psikolojik gelişimine, kişilik ve kimlik oluşumuna etkilemekte, savunucu bir yaşam tarzı oluşturmalarına, bilinçli ve bilinçsiz saldırgan davranışlara neden olduğu araştırmalar tarafından bildirilmiştir (Glaser, 2002; Wark, Kruczek & Boley, 2003; Esteban, 2006; Firestone, 2006; Uhrlass ve Gibb, 2007; Gabalda, Broth, Thompson & Kaslow, 2009; Carpenter, Tyrka, Ross, Khoury, Anderson & Price, 2009). Çocuğun bakımından sorumlu olan ebeveynlerin çocukların yaşamlarında en önemli yetişkinler olduğu bilinmektedir dolayısıyla çocuk davranışını incelemek ve değerlendirebilmek için ebeveynlerin

algulamalarını önemsemek/dikkate almak gerekmektedir (Edelbrock ve Achenbach, 1984).

Araştırmanın Problemi Ergen asiliği ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkideki aracı değişken duygusal istismarın etkisini ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Ergenlik döneminde olan bireyler için bu sürecin bir 'fırtına ve stres dönemi' mi yoksa bu sürecin çoğunluk için 'uyumlu geçen' bir dönem mi olduğu tartışmaları sürmektedir (Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004; Blos, 1962; Blos, 1979; Erickson,1968; Sieg, 1971; Schulz, 1972; Kulaksızoğlu, 2007; Hall, 1904; Özbay ve ark.1991, Yörükoğlu 2000) Bu nedenle bu araştırma ergen asiliği, psikolojik dayanıklılık ve bu duruma etkisi olabilecek duygusal istismarın araştırılması çok önemlidir.

Bu araştırmanın amacı lisede okuyan öğrencilerin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkisi incelenerek ergen asiliği ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi tespit edip aracı rolün duygusal istismardan kaynaklı olup olmadığını saptamak ve anne ve babadan kaynaklanabilecek duygusal istismara karşı önleyici ve koruyucu önerilerde bulunmaktır. Bununla birlikte elde edilecek bulgular doğrultusunda eğitim yapılması önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında eğitim açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışmadan sonra yapılacak bilimsel araştırmalarda araştırmacılar için yol gösterici olacaktır. Ülkemizde ergenlik dönemindeki bireyleri konu alan ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda psikoloji araştırması yapılmış (Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004; Uludağlı ve Sayıl, 2009; Eryılmaz, 2010; Özmen ve Sümer, 2011; Kulaksızoğlu, 2011; Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca, 2014) ve yapılmaktadır fakat uluslararası araştırmalarda en azından birçok ergen için dönemin temel belirleyicilerinden biri olduğu bildirilen ergen asiliğinin gibi bazı psikolojik özelliklerin, 2014 yılına kadar ulaşılabilen ulusal çalışmalarda merkezi bir çalışma konusu olmadığı dikkat çekmektedir (Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca, 2014). 2014 yılından itibaren ise ulusal çalışmalarda da ergen asiliği kavramının araştırmacılar tarafından çalışılmaya başlandığı görülmektedir (Çiftci, 2015; Eyyupoğlu, 2017). Ancak ergen asiliği ile ilgili bu

çalışmaların siber zorba ve siber mağdur olma düzeyi (Çiftci, 2015) ile internet ve oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiye (Eyyupoğlu, 2017) bakıldığı farklı değişkenler açısından örneğin psikolojik istismar ve psikolojik dayanıklılık gibi önemli konularda incelenmediği görülmüş bu konularda araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir.

1.3. Problem ve Alt Problemler

Ana Problem:

"Ergen asiliği psikolojik dayanıklılığı etkilemektedir ve aracı değişken duygusal istismardır."

Alt Problemleri:

- 1) Ergen asiliği ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2) Ergen asiliği ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Ergen asiliği ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Psikolojik istismar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 5) Psikolojik istismar ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6) Psikolojik istismar ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 7) Psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8) Psikolojik dayanıklılık ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9) Psikolojik dayanıklılık ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada *bağımsız değişken*; Ergen Asiliği, *bağımlı değişken*; Psikolojik Dayanıklılık *aracı değişken*; Duygusal İstismar'dır.

1.4. Varsayımlar

1. Kullanılan Ergen Asiliği Ölçeği'nin, ergen asiliği olgusunu ölçmede güvenilir bir ölçek olduğu,
2. Psikolojik İstismar Ölçeği'nin güvenilir sonuçlar verdiği,
3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin psikolojik sağlamlığı ölçmede güvenilir sonuçlar verdiği,
4. Örnekleme oluşturan bireylerin evreni temsil ettiği ve ölçme araçlarına samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından edinilen bilgiler, öğrencilerin bu ölçeklere verdiği samimi cevaplarla ve ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada, kuramsal bilgiler ile ilgili varılan yargılar şimdiye kadar yapılan araştırmaların sonuçları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmadan edilen bulgular araştırmanın yürütüldüğü İstanbul İli Pendik İlçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencileriyle sınırlıdır. Benzer gruplara ve farklı yaş gruplarına genellenmesi yanıltıcı olabilir.

1.6. Terimler(Tanımlar)

Ergen Asiliği: Ergenlik döneminin kaçınılmaz bir parçası olarak algılanan bu dönemin bir özelliği olarak görülen, asilik içeren davranışlar bütünüdür (Doğan, v.d., 2014).

Duygusal/Psikolojik İstismar: Duygusal istismar, çocuğa ve ergene bakmakla yükümlü olan ve/veya bakım veren bireylerin süreklilik gösteren ve çocuğa/ergene yönelik psikolojik olarak yıkıcı etkilere sahip davranışlarda bulunması

olarak tanımlanmaktadır. (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-V], 2013; World Health Organization [WHO], 1999).

Psikolojik Dayanıklılık: Psikolojik dayanıklılık olumsuz yaşam olaylarına maruz kalan bireylerin, yaşamlarını tehdit eden faktörler karşısında kendini toparlayabilme gücü (Terzi, 2008), stres yaratan duruma uyum gösterme, onunla etkili bir şekilde başa çıkabilme ve bu durumun etkisini kontrol ederek yeterlik gösterebilmeyi, başka bir deyişle strese verilen tepkilerin olumlu tarafını ifade eden (Rutter, 1987), pek çok etken tarafından belirlenen ve sabit veya değişmez olmayan bir gelişimsel süreci içeren kavramdır (Cicchetti, 2010).



II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ergen Asiliği

Bilimsel literatür incelendiğinde ergen asiliğinin merkezi bir tanım olarak ele alınmadığı ancak Sokrates'ten (İ.Ö. 469-399) bu yana bilindiği ve kavramsal bir tanım olarak ele alınmasa da içerik olarak ele alındığı belirtilmiştir (Konty, 1996; Larson, 1996; Varan, 1997; Koç, 2004; Kulaksızoğlu, 2011; Doğan, v.d., 2014). Ergen asiliği kavramını psikoloji ekseninde inceleyecek olursak; bilimsel bir yöntemle ergenlik dönemine ilk olarak yaklaşan, çocuk ve ergenlik psikolojisinin babası sayılan G. Stanley Hall'un ergenlik dönemini, 'fırtına ve stress' dönemi olarak değerlendirmesi, bu dönemi çelişkiler ve çatışmalar dönemi olarak tanımlaması ayrıca psikanalizin babası sayılan Freud'un ise otoriteye uyma ile otoriteye başkaldırma arasında karar verme aşaması olarak tanımlaması; psikoloji biliminin bu konuya ilgisine işaret etmektedir (Varan, 1997; Kulaksızoğlu, 2011). Ayrıca asilikle ilgili farklı görüşlere de rastlamak mümkündür; Koç (2004)' a göre asilik kavramı yalnızca otoriteye değil aynı zamanda çocukluk dönemindeki ahlak gelişimine bir isyan olarak da ifade edilmiştir. Bununla birlikte asiliğin suça yönelik olmayan hilaf yani aykırı davranışlarla karakterize olan bir uyma biçimi olduğu Konty (1996) tarafından ifade edilmiştir. Doğan ve ark. (2014)'na göre ergen asiliğinin gelişiminde bireyin içinde bulunduğu tarihsel dönemin, otoriter ebeveyn tutumlarının, kimlik bulma arayışının ve dışa dönük, dürtüsel, değişime dirençli, riski seven gibi bazı kişilik özelliklerinin etkili olduğu ifade edilmiştir.

Literatür incelendiği zaman asilik, asilik eğilimi veya ergen asiliği kavramlarına yönelik yapılan çalışmalarda ebeveyn tutumları ile ilişkisine yönelik yapılan çalışmalar, kimlik statüsü ile bağlantılı olabileceğine ilişkin çalışmalar, bir kişilik özelliği olabileceğine işaret eden çalışmalar ile sorun davranışlar, psikopatolojiler ve riskli davranışların ortaya çıkmasında etken olan uyumsuz şema telafilerinin bir alt boyutu olarak ele alındığı çalışmalara hatta madde kullanımı için bir risk faktörü olduğuna işaret eden çalışmalara ve aile içi şiddetin yaşandığı aile yapısında istismarın bir sonucu olarak karşılaşılan sorun davranış biçimlerinden olduğuna

yönelik yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür (Carpentiner, Knobloch ve Zillman, 2003; Chang, 2007; Estevez ve Gongora, 2009; Parker, 2000; Skaar, 2009; Bukobza, 2009; Steinberg, 2001; Gullone ve Moore, 2000; Lee ve Bichard, 2006; Emerson ve Syron, 1995; Greydanus, Pratt, Patel ve Sloane, 1997; Hewitt, Regoli ve Kierkus, 2006; Körük, 2016; Gürol, 2008; Acar, Demir, Görmez ve Keser, 2015) .

Ulusal ve Uluslararası literatürdeki bu çalışmalar ergen asiliğinin pek çok faktörde ele alındığını göstermektedir. Bununla literatürdeki bazı çalışmalar (Madow,1972; Sağır, 2016; Kılıçarslan, 2000) incelendiğinde ergen asiliğinin öfke ifade tarzlarından öfkeyi dışa yansıtmanın bir boyutu olarak öfkenin dışa vurulmuş doğrudan bir davranış biçimi olarak ele alındığı görülmektedir.

Sağır (2016) tarafından Adana ilinde lisede eğitim görmekte olan ergenlik dönemindeki toplam 1000 öğrencinin katıldığı ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının anne-baba tutumlarıyla ilişkisini incelediği araştırma sonuçlarına göre; ailelerin demokratik tutum düzeyi yükseldikçe ergenlerin sürekli öfke, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa yansıtma davranışının azaldığı ve öfke kontrolünün arttığı saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan araştırma bulgularına göre anne babaların otoriter ve koruyucu/istekçi tutum düzeyleri arttıkça ergenlerin sürekli öfke, öfkeyi içte tutma ve öfkeyi dışa yansıtma durumunun arttığı ve öfke kontrolünün azaldığı sonucuna varılmıştır (Sağır, 2016). Kılıçarslan (2000) tarafından Samsun ilinde eğitim görmekte olan toplam 253 lise öğrencisinin katıldığı sürekli öfke düzeyi ile öfke ifade düzeylerinin farklı değişkenler üzerinden incelendiği araştırma sonuçlarına göre; kız öğrencilerin öfke duygusunu içte tutma düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu, babanın eğitim düzeyinin ise öfkeyi içte tutma düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan çalışmada algılanan anne tutumunun, öfkeyi içte tutma düzeyinde etkili olduğu, annelerini demokratik olarak algılayan öğrencilerin öfkeyi içte tutma düzeylerinin annelerini otoriter olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulgulanmıştır; ancak algılanan baba tutumunun ise öfkeyi içte tutma düzeylerinde farklılık gösterdiği, babalarını demokratik olarak algılayan öğrencilerin otoriter olarak algılayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur (Kılıçarslan, 2000).

Gündelik yaşantıda ergenlik döneminin mutlak bir parçası olarak algılanan asiliğin, bilimsel alanda bu döneme ait diğer özellikler kadar ilgi görmediği belirtilmiştir (Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca, 2014) . Doğan ve ark. (2014) tarafından literatüre bakıldığı zaman yurtdışındaki bilimsel çalışmalarda ergenlik döneminin risk alma, suça yönelme, karşı gelme bozukluğu gibi yaygın özellikleri ile ilgili araştırmaların daha sık olduğu, ergen asiliğine yönelik bilimsel çalışmaların görece olarak daha az yer aldığı belirtilmiştir ve yurt içinde yapılan çalışmalarda ise doğrudan ergen asiliğine yönelik çalışmaların rastlanılmadığı ifade edilmiştir. 2014 yılından itibaren ise ulusal çalışmalarda da ergen asiliği kavramının araştırmacılar tarafından çalışmaya başlandığı görülmektedir (Çiftci, 2015; Eyyupoğlu, 2017).

Eyyupoğlu (2017) tarafından Gaziantep ilinde eğitim görmekte olan toplam 615 lise öğrencisinin katıldığı internet ve bilgisayar oyun bağımlılığı ile asilik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre; bilgisayar oyun bağımlılığının ve internet bağımlılığının ayrı ayrı ve birlikte ergen asiliğini yordadığı saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan çalışmada ergen asiliği ile bilgisayar oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler olduğu, cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve oynanan oyun türüne göre bilgisayar oyun bağımlılığı ve internet bağımlılığı arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu bulgulanmıştır (Eyyupoğlu, 2017).

Çiftci (2015) tarafından İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde eğitim görmekte olan toplam 515 lise öğrencisinin katıldığı ergenlik dönemindeki öğrencilerin asilik davranışları ile siber zorba olma ve siber mağdur olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre; siber mağduriyet düzeyi arttıkça okula yönelik asilik, akrana yönelik asilik, aileye yönelik asilik ve siber zorbalık davranışlarının azadığı, aileye yönelik asilik davranışı arttığında ise okula yönelik asilik, akrana yönelik ve siber zorbalık davranışlarının arttığı saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre okula yönelik asilik davranışı arttıkça akrana yönelik asilik ve siber zorbalık davranışlarının arttığı bulgulanmıştır ve saldırganlık özellikleri içeren asilik davranışlarıyla zorbalık davranışları arasında ve ergen asiliği davranışının da üç alt boyutu arasında ilişkilerinin çıkması birbiriyle tutarlı olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir (Çiftci, 2015).

2.2. Duygusal/Psikolojik İstismar

İstismar, bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu her ortamda çeşitli nedenlerle karşılaşılabileceği diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de önemli bir toplumsal sorundur (Çağlarırnak, 2006). Ruhsal hasara neden olan bireyin kişiliğini ve gelişimini olumsuz biçimde etkileyen diğer istismar türlerini (fiziksel İstismar, cinsel istismar) adeta bir "şemsiye" gibi çatısı altında toplayan duygusal istismar; önemli psikososyal, toplumsal ve evrensel problemlerden biri olarak görülmektedir (Polat, 2001; Topbaş, 2004; Adalı,2007; Korkmazlar-Oral, Engin ve Büyükyazıcı, 2010; Arslan ve Balkıs; 2016; Polat,2017). İstismarın bir türü olarak karşımıza çıkan duygusal istismar; çocuk ve ergenlerin, psikolojik gelişimlerinin duraklamasına, sekteye uğramasına neden olabilecek aşırı emirleri ya da sözel istismarı kapsayan, ihtiyaç ve gereksinimleri olan; ilgi, sevgi ve bakımdan yoksun bırakılarak, çocukların ve ergenlerin kimliğine, kişiliğine zarar veren ve sorun davranışları ortaya çıkaran psikolojik bozukluklara neden olan tavırları içermektedir (Polat, 2001). Duygusal istismar tek başına görülebildiği gibi diğer istismar türleriyle de görülebilir ancak cinsel istismarın ve fiziksel istismarın hasarları ortadan kalksa bile duygusal/psikolojik istismar devam edebilir (Polat, 2001; Polat, 2017).

Duygusal istismar, çocuğa bakım veren kişilerin ve çocuğun etkileşim içinde olduğu bireyler tarafından süreklilik arz eden; çocuğa yönelik duygusal/psikolojik açıdan yıkıcı ve sarsıcı etkilere sahip davranışlar sergilenmesi olarak tanımlanmaktadır (World Health Organization [WHO], 1999; Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-V], 2013). Toplumların geçmişine bakıldığı zaman, çocuğun gelişimini ve büyümesini olumsuz olarak etkileyen bütün davranışları içeren çocuk istismarına insanlığın tarihi süresince bütün kültürlerde rastlanmakta; çocuklara kötü davranımda bulunmanın insanlık tarihi kadar eski olduğu ve geçmişten beri süregeldiği görülmekte ve eski çağlarda bazı çocukların kazanç kaynağı olarak görülme, köle olarak satılma veya çalıştırılma, ölüme terk edilme, öldürülme gibi farklı istismar türlerine maruz bırakıldığı görülmektedir (Akduman, Ruban, Akduman ve Karakuş, 2005; Polat, 2008). 1998 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu açıklamaya göre; 900.000'den fazla çocuğun olumsuz muamele ile karşı karşıya olduğu yani maruz kaldığı, yarısının ihmalin kurbanı olduğu, çeyreğinin ise fiziksel istismara hedef olduğu bildirilmiş ve aynı yılda

yapılan açıklamaya göre; %12'sinin cinsel istismara, %6'sının da duygusal istismar veya sağlık ihmaline uğradığı, mağdurların dörtte birinin de istismarın birden çok türüne zorlandığı bildirilmiştir (Germain ve Sandoval, 2002). Türkiye'de yapılan çalışma sonucunda duygusal istismar alanında istenmeyen davranışlara maruz kalmanın tüm 7-18 yaş grubu genelinde; her iki çocuktan biri (%51) için gerçekleşmektedir (Korkmazlar-Oral, Engin ve Büyükyazıcı, 2010). Ülkemizde yapılan çalışma sonucu çocukların yaklaşık % 20'sinin istismara uğradığını bu durumu rehberlik servisinde görev alan uzmanlar ile ya da başka bir öğretmeni ile paylaştığını; bu çocukların % 85'inin de bu paylaşımın kendisine faydalı olduğunu söylemiştir (Korkmazlar-Oral, Engin ve Büyükyazıcı, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nin Indiana eyaletinde bulunan Indianapolis'de 1983 yılında düzenlenen Çocuk ve Gençlerin Duygusal istismarı Konferansında ortaya atılan ve bu konu üzerinde fikir birliği sağlanan ortak tanıma göre; "Duygusal istismar çocuk ve ergenlerin psikolojik olarak kötüye kullanılması; yapılan veya yapılması gerekip de ihmal edilen toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik açıdan zarar verici oldukları saptanan davranışlar olup; bu davranışlar yaş, statü, bilgi ve konum gibi özellikler ile çocuk veya ergenin üzerinde güç sahibi olan kişi ya da kişiler tarafından gerçekleştirilir. Bu tür davranışlar çocuğun ya da ergenin bilişsel, duygusal veya fiziksel işleyişine derhal ya da gelecekte zarar verirler" (Brassard, Germain & Hart, 1987: 6).

Psikolojik istismara maruz kalmış çocukların özellikle genç ve yetişkinlik dönemlerinde suçluluk, saldırganlık, benlik algısı, depresyon ve kişiler arası iletişim sorunlarına yönelik etkisinin fiziksel istismara göre daha fazla olduğu bilinmektedir (Adalı, 2007). Ayrıca psikolojik istismar, çocukların zihinsel gelişimlerini ve fiziksel gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmekte ve psikolojik istismara maruz kalan çocuklarda bilişsel kapasite düzeyi normal olmasına rağmen, dikkat ve öğrenme problemleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadır; dolayısıyla psikolojik istismar çocukların hem akademik başarısını hem de kişiliğini olumsuz açıdan etkileyebilmektedir (Topbaş, 2004).

Skuse (1989) tarafından psikolojik istismarın çocuğun yaşamında pek çok olumsuz etkisinin olduğu ve yaşanan olumsuz etkinin bütün yaş gruplarında çeşitli

problemlere neden olduğu bildirilmiştir. Duygusal istismarın etkisi bebeklikte gelişim geriliğine neden olduğu bebeğin gelişimini olumsuz etkilediği, okul öncesi dönemde ise çocuklarda sosyal ve duygusal problemlere neden olduğu çocuğun psikososyal açıdan olumsuz etkilendiği, okul çağındaki çocuklarda da düşük sosyal ve duygusal bağlılığa neden olduğu ve çocukta davranışsal problemlere ve öğrenme güçlüklerine sebep olabilmektedir (Skuse, 1989; Topbaş, 2004; Adalı, 2007; Polat, 2001).

Ergenlik dönemine bakıldığında ise duygusal istismarın ergenlerde akademik başarısızlık, duygusal problemler, davranışsal problemler hatta bazı psikopatolojik problemlere sebep olabilmektedir; özkıyım/intihar ve yeme bozuklukları (Doyle, 1997; Garnefski ve Diekstra, 1997), obsessif-kompulsif bozukluk ve kaygı(anksiyete) problemleri (Mathews, Kaur ve Stein, 2008), sosyal fobi (Gibb, Chelminski ve Zimmerman, 2007), depresyon (Hegarty ve ark., 2004; Yıldız-Arabacı, 2007; Rohner, Khaleque ve Cournoyer, 2009; Liu, Alloy, Abramson, Locvillo ve Whithouse, 2009; Polat, 2017) gibi psikopatolojik problemler ile kendini kabul düzeyinde düşüş (İşmen ve Aydın, 1996), düşük benlik algısı (Siyez, 2003), kişisel, genel ve sosyal uyumsuzluk (Tosuntaş- Karkuş, 2006; Yalçın, 2007), akademik başarısızlık (Kars, 1996; Doyle, 1997; Flisher ve ark., 1997; Azizoğlu, 2009) gibi pek çok duygusal, davranışsal ve akademik problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Psikolojik/Duygusal İstismar ile ilgili literatüre bakıldığı zaman farklı değişkenler ile de incelenen pek çok araştırmaya da rastlamak mümkündür (Alantar, 1989; Aydın ve İmamoğlu, 2001; Taşdelen, 1995; Siyez, 2003; Bekçi, 2006; Yıldız-Arabacı, 2007; Azizoğlu, 2009; Erdem-Özyurt, 2016; Türk, 2013; Yalçın, 2007). Yapılan araştırmalarda psikolojik istismar ile ilişkili ve/veya psikolojik istismarın etkisinin olabileceği düşünülen ve bu doğrultuda incelenen bazı değişkenlere bakıldığı zaman; "Duygusal Örselenmenin Değerlendirilmesi" (Alantar, 1989), "Öfke ve Öfke İfade Tarzları" (Aydın ve İmamoğlu, 2001), "Ergenin Öz Kavramı, Duygusal ve Davranış Sorunları" (Taşdelen, 1995), "Benlik Algısı, Depresyon ve Kaygı Düzeyi" (Siyez, 2003), "Psikolojik Ezim ve Fiziksel Ceza" (Eryiğit, 2004), "Öfke Tetikleyicileri" (Bekçi, 2006), "Depresyon, Benlik Saygısı ve Saldırganlık" (Yıldız-Arabacı, 2007), "Akademik Başarıya Etkisi" (Azizoğlu, 2009), "Davranış Problemleri" (Şimşek,

2010), "Bağlanma" (Erdem-Özyurt, 2016), "Okula Yabancılaşma ve Disiplin Sorunları"(Türk, 2013) ve "Uyum Düzeyi" (Yalçın, 2007) gibi farklı değişkenler ile ele alınan pek çok araştırmaya rastlanılmıştır.

Alantar (1989) tarafından İstanbul ilinde 16 yaşındaki 337 öğrenci ile yapılan psikolojik istismar tanımının geliştirilmesi ve ergenler tarafından algılanan duygusal örselenmeyi değerlendirecek bir ölçek oluşturulması ile amaçlanan araştırmada, fazla duygusal istismar algılayan ergenlerin, az psikolojik istismara uğrayan ergenlere oranla daha düşük benlik kavramı, yüksek düzeyde depresyon ve endişe, yeterli düzeyde olmayan kişilerarası ilişkiler ve duygusal dengesizlik özellikleri gösterdikleri bulunmuştur. Bununla birlikte yüksek- duygusal istismar algılayan ergenlerin, az psikolojik istismar algılayan ergenlere oranla anneleri tarafından da daha fazla reddedildiklerini algıladıkları bulgulanmıştır (Alantar, 1989).

Aydın ve İmamoğlu (2001) tarafından yapılan araştırmada yaşları 20-45 arasındaki 275 kadında çocukluğa ilişkin algılanan psikolojik istismarın, öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisini incelemiştir ve araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; algılanan istismar düzeyiyle sürekli öfke arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Taşdelen (1995) tarafından yapılan araştırmada anneleri tarafından algıladıkları duygusal istismarın ergenlerin davranış ve duygusal sorunları, öz-kavramı, ve akademik başarısı (okul başarısı) üzerindeki etkisini incelediği çalışmada yüksek düzeyde istismar algılayan ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarının daha fazla olduğu, öz-kavramlarının daha düşük olduğu, sürekli kaygılarının da daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte duygusal istismarın ergenlerin derslerine olan olumsuz etkisinin ise sadece ileri derecedeki istismar durumlarında gözlemlendiği ve bu bulguların her iki cinsiyette benzer olduğu Taşdelen (1995) tarafından ortaya konmuştur.

Siyez (2003) tarafından İzmir ilinde eğitim görmekte olan ergenlik dönemindeki 358 kişi ile yaptığı araştırma bulgularından elde ettiği sonuçlara göre; algılanan duygusal istismar puanlarının yükselmesiyle birlikte benlik algısına ilişkin puanlarının düştüğü, depresyon ve kaygı alt ölçeklerine ilişkin puanların ise yükseldiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ile babanın geçinememesi (anlaşamaması), kavga etmesi ve anne ile babanın birbirlerine fiziksel şiddet uygulaması gibi bağımsız değişkenlere bakıldığı zaman ergenlerin algılamış

oldukları depresyon ve kaygı düzeylerinin, duygusal istismar düzeyinin, benlik algılarının, farklılaştığı saptanmıştır (Siyez, 2003). Yapılan araştırma sonucuna göre ise anne tarafından algılanan duygusal istismarın ise depresyonu yordayan değişkenler arasında üçüncü derecede önem taşıdığı bulunurken, depresyonu birinci derecede yordayan değişkenin ise kaygı düzeyi olduğu tespit edilmiş; bunun yanı sıra yüksek düzeyde duygusal istismar algılayan ergenlerin psikolojik yardıma ihtiyacı olduğu sonucuna varılmıştır (Siyez, 2003).

Eryiğit (2004) tarafından türk gençlerinin psikolojik uyum seviyeleri, ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik ezim ve fiziksel ceza arasındaki ilişkinin incelendiği ve İstanbul'daki dört farklı liseye devam eden 9. sınıf (Lise 1) öğrencilerinin katıldığı çalışmanın sonuçlarına göre; gençlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik ezim ile psikolojik uyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, ergenin aldığı fiziksel cezanın sertliği ve haksızlığının psikolojik uyum algısını doğrudan etkilemediği saptanmış ancak bu etkiyi ebeveynlerden algıladığı psikolojik ezimin ortaya çıkardığı görülmüştür. Eryiğit (2004) tarafından, bu ilişki üzerinden gençlerin psikolojik uyumu üzerinde fiziksel cezanın sertliğinin dolaylı olarak etki gösterdiği ifade edilmiştir.

Bekçi (2006) tarafından ortaokulda eğitim görmekte olan öğrencilerin aile içi çocuk istismarı ile öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmaya, İstanbul ilindeki 3 farklı okuldan toplam 250 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; istatistiksel açıdan fiziksel istismar ve engellenme alt boyutlarında erkek öğrencilerin lehine farklılaşma görülmüş, 14 yaşında olan ergenlerin ve orta gelir düzeyinde olan ailelerin çocuklarında daha çok eğitim istismarı yaşandığı saptanırken, fiziksel istismar ve gelişimi destekleme alt boyutlarının ise öfke tetikleyicilerini en yüksek düzeyde yordayan değişkenler olduğu bulunmuştur (Bekçi, 2006).

Yıldız-Arabacı (2007) tarafından yapılan Sakarya ilinde bulunan ergenlik döneminde olan öğrencilerinden rastgele seçilen 655 öğrencinin katıldığı ortaokulda eğitim görmekte olan öğrencilere yönelik istismarın ve ihmalin farklı değişken ile incelendiği araştırmanın sonuçlarına göre; duygusal istismar ile fiziksel istismar arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir ve fiziksel istismar, ihmal ve ekonomik istismar ile depresyon arasında pozitif yönlü ilişki bulunurken istismar ve ihmal

düzeyleri ile saldırganlık ve benlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki bulgulanmıştır. Bununla birlikte yapılan araştırmada istismar ve ihmal düzeyleri ile depresyon arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ve demografik özelliklerin çocuk istismar ve ihmali boyutunda risk faktörleri arasında olduğu belirlenmiştir (Yıldız-Arabacı, 2007).

Azizoğlu (2009) tarafından yapılan İstanbul ili Beykoz ilçesindeki 9., 10., 11. Sınıf öğrencilerinin katıldığı lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet ile duygusal istismar davranışları arasında istatistiksel açıdan ilişki olduğu, duygusal istismar yaşayan ergenlerin okul başarısının düşük olduğu bulgulanmıştır.

Şimşek (2010) tarafından ergenlerde davranış problemlerinin anneleri ile babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ekseninden incelendiği ve Mersin ilindeki dört liseye devam eden 434 öğrencinin katıldığı çalışmanın sonuçları göstermektedir ki; erkek ergenler kızlara kıyasla daha fazla davranış problemi sergilediği bulgulanmıştır. Bunun yanında Şimşek (2010) tarafından yapılan bu araştırmada kız öğrencilerin anneleri tarafından algılanmış oldukları duygusal istismar düzeyi daha yüksek bulunurken, erkek öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi daha yüksek bulunmuş olup; babadan algılanan duygusal istismar açısından kız ve erkek ergenler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Cinsiyet değişkeninin etkisine bakıldığı zaman öğretmenlerden algılanan duygusal istismar, anneden algılanan saygı-kabul düzeyinin düşüklüğü ve babadan algılanan aşağılama düzeyinin yüksekliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır (Şimşek, 2010)

Erdem-Özyurt (2016) tarafından ortaöğretime devam eden öğrenciler üzerinde yapılan ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre; ergenlerin anne-babalarından algılanan duygusal istismarın cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken ebeveynleri ile arkadaşlarına bağlanmanın cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaştığı; bağlanma boyutları ile algıladıkları duygusal istismar arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu bulgulanırken arkadaşlara bağlanma

boyutlarını yordamada anneye bağlanmanın da önemli bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Türk (2013) tarafından yapılan lisede eğitim görmekte olan 500 öğrencinin katıldığı duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda; ana-baba duygusal istismarı ile öğrenci okula yabancılaşması arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunduğu ayrıca öğretmen duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında da olumlu yönde anlamlı ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte Türk (2013) tarafından yapılan araştırmada hem ana baba duygusal istismar hem de öğretmen duygusal istismar düzeyleri, sınıf tekrarı yapanların daha yüksek olduğu disiplin cezası alanlarda ebeveynlerinden algılanan reddetme aşağılama ve yıldırma düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Türk (2013) tarafından disiplin cezası alanların daha fazla öğretmen duygusal istismar yıldırma düzeyine sahip olduğu belirtilmiş ayrıca kuralsızlık puanları yüksek olanların daha fazla disiplin cezası aldığı ancak, disiplin cezası almayanların sosyal uzaklık puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Yalçın (2007) tarafından yapılan 198 kişinin katıldığı ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarına göre; ergenlerin annelerinden algılanan duygusal istismar düzeyi arttıkça sosyal, kişisel ve genel uyumlarının azaldığı; babalarından algılanan duygusal istismar düzeyinin de arttıkça sosyal, kişisel ve genel uyumlarının azaldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte Yalçın (2007) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin algıladıkları duygusal istismar ile uyum düzeyleri arasında ilişki bulunmuş ancak anne babanın eğitim düzeyi, yaşı, çalışıp çalışmama durumu, araştırma gurubunun kardeş sayısı, cinsiyeti ve yaşı gibi değişkenlerle ergenlerin anne babalarından algıladıkları duygusal istismar arasında ilişki bulunmadığı ifade edilmiş ancak sosyo-ekonomik düzeylerini ortanın üstünde algılayan ergenlerin, algıladıkları duygusal istismar düzeyleri ile annesi lise mezunu olup da çalışan ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyleri yüksek bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmada babaları üvey olan ergenlerin babalarından, duygusal istismar algılamazken, öz annelerinden duygusal istismar algıladıkları; benzer şekilde anneleri üvey olan ergenlerin, annelerinden, duygusal istismar

algılamazken, öz babalarından duygusal istismar algıladıkları ifade edilmiştir (Yalçın, 2007).

Literatürdeki çalışmalar duygusal/psikolojik istismara neden olan davranışları; reddetme, aşağılama, yıldırma, duygusal tepki vermeyi reddetme, suça yöneltme, yalnız bırakma/yalıtma, vaktinden önce yetişkin rolü verme, kendi çıkarları için kullanma/sömürme olmak üzere sekiz alt boyutta gruplandırmıştır (Alantar, 1989; Hart & Bassard, 1991; Horton & Cruise, 2001; Polat,2001; McCabe, 2003; Taylor ve Daniel, 2003; Iwaniec, 2006; Miller-Perrin ve Perrin, 2007; Polat, 2007; Crosson-Tower, 2008). Arslan (2015) tarafından ergenler üzerinde yapılan çalışmada Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 4 faktör yükü belirlenmiş ve 4 alt boyutta; Yıldırma/aşağılama, duygusal tepki vermeyi reddetme, suça yöneltme ve reddetme/izalasyon olmak üzere ele alınmıştır. Bu araştırma ergenler üzerinde yapıldığı için dört alt boyut üzerinden ele alınmış kavramlar ayrı ayrı açıklanmıştır.

2.2.1 Psikolojik İstismar Alt Boyutları

Reddetme

Çocuğun gereksinimlerinin yani ihtiyaçlarının karşılanmaması, onun ayrı bir birey olarak kabul edilmemesi, çocuk ve ergen için sanki o yokmuş gibi davranılması, kişiliğinin, benliğinin, ilgi ve yeteneklerinin, başarılarının yok sayılması ya da göz ardı edilmesi; çocuk ve ergene hiçbir işe yaramadığının hissettirilmesi veya söylenmesi bununla birlikte bir birey olan çocuk veya ergenin genelde yaptığı davranışlarının onaylanmaması, her hatadan çocuğun veya ergenin sorumlu tutularak adeta onun bir tür günah keçisi rolüne kondurulması, fiziksel temastan kaçınılarak ve ona dokunmayarak yakınlığını belli etmemek şeklinde olan tüm davranışlar “reddetme” olarak tanımlanır (Bayraktar, 1990; Polat, 2001; Horton ve Curise, 2001).

Aile içinde reddedildiğini hisseden çocuk veya ergen, gelecekte yardım duygusundan uzak dolayısıyla yardım alma becerileri veya yardımcı olma becerilerinden uzaklaşan, duygusal kırgınlıkları olan, diğerlerine karşı düşmanca duygular geliştirebilen bir yetişkin olabilir (Yavuzer, 1998).

Aşağılama

Çocuğun veya ergenin küçük düşmesine neden olabilecek, onurunu zedeleyecek davranışlarda bulunulması, çocukta yetersizlik duygusu uyandırabilecek takma isimlerle çağırma (Polat, 2001) ve çocuğa değer verilmemesi, çeşitli özelliklerinden dolayı tenkit edilmesi, kötü laflarla çağırılması ve çocuğun utandırılması “aşağılama”dır (Bayraktar, 1990).

Yıldırma

Yıldırma ve sindirme bireyin herhangi bir şeyi yapmaması durumunda bireye fiziksel olarak zarar vermekle, öldürmekle ya da terke etmekle tehdit etmek şeklinde tanımlanabilir; şiddete maruz bırakmak doğrudan sevdiklerine yönelik ve sahipsiz bırakılmakla ilgili her türlü tehdidi içerir (Hart & Bassard, 1991; Polat, 2001). Ayrıca yıldırma ve sindirmenin; daha kötü daha kalıcı sonuçlar doğuran bir yöntem olduğu bilinir, Örneğin; "Bana bir şey olursa annesiz kalırsın, üvey anne ellerinde büyüsün, sana işkence yapar, o zaman anlarsın değerimi" diyerek yıldırma, "Beni çok üzüyorsun, canımdan bezdirdin çocuk seni doğuracağıma taş doğursaydım, birazcık seviyorsan acı bana, yapma", "Yataklara düşeceğim/hasta olacağım senin yüzünden" gibi acındırma yöntemleri ile çocuğu tedirgin eden kaygılandırıcı eğitim yöntemleri çocuğun duygusal dünyasında daha kötü ve daha kalıcı sonuçlar doğurur (Yörüköğlu, 1989).

Suçta Yönelme

Bireyin hukuki ve ahlaki olarak toplum kurallarına karşı yapılan davranışlarına göz yumulması ya da bu davranışlara bireyin özendirilmesi, bireyin suçta yönelmesi için zemin hazırlanması, çocuğa veya ergene doğru olanın yani iyi ve kötü kavramlarının öğretilmemesi, kötü örneklerin gösterilmesi ile bireyin o yola yöneltilmesidir (Polat, 2001).

Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme

Duygusal tepki vermeyi reddetme, bireye gerekli olan sağlıklı, duygusal, sosyal gelişimini destekleyen ve bu gelişimi kolaylaştırıcı duygusal tepkiler vermenin reddedilmesi veya ihmal edilmesi; çocuğa veya ergene gerekli olan ihtiyaç duyduğu zamanlarda beraber olunmaması ya da birey ile hiçbir şeyin paylaşılmaması olarak tanımlanabilir. (Bayraktar, 1990; Polat, 2001). Duygusal tepki vermeyi reddetme; çocuk veya ergenin etkileşim çabalarını görmezden gelmeyi ve dokunma, öpme,

konuşma davranışlarında duygusal yoksunluğun olduğu mekanik etkileşim içinde bireye tepki vermeyi içerir (Hart & Bassard, 1991; Polat, 2001).

Yalnız Bırakma/Yalıtma/İzalsasyon

Yetişkin tarafından çocuğun veya ergenin aktif olarak yalıtılmasını içeren bu kavram; Çocuk veya ergenin uzun bir süre bir dolaba ya da odaya kilitlenebilir ya da yetişkin akranlarıyla ya da aile dışındaki yetişkinlerle etkileşimini sınırlandırabilir ya da izin vermeyi reddedebilir durumudur (Hart & Bassard, 1991; Polat,2001).

Bireyin tek başına bırakılarak cezalandırılması, sosyal toplumsal ilişkilerden uzaklaştırılması, çocuk veya ergenin gözetim olmadan, denetimsiz, kontrolsüz, ve yalnız bırakılması, bireye dünyada yalnız olduğunun söylenmesi veya yalnız olduğunun hissettirilmesi, arkadaş gruplarına ve okul sonrası etkinliklere katılmasına izin verilmemesi bu konuda engellenmesi olarak tanımlanır (Bayraktar, 1990). Bununla birlikte unutulmamalıdır ki yalnız bırakma sadece herhangi bir yer mekan koşulları ile ilişkili olmamakla birlikte çocuğa karşı aşırı otoriter ve aşırı baskılı tutumların çocuğu sosyal açıdan izole etmesi; bireyi aileden ve toplumsal ilişkilerden izole etmesidir (Hart & Bassard, 1991; Yavuzer, 2000; Polat,2001; Polat, 2007; Şimşek, 2010). Çocuğun evine arkadaşlarını davet etmesine, getirmesine izin verilmemesi; çocuğun arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmesinin ve okul içi etkinliklere katılımının engellenmesi gibi durumlar da bu kapsam içinde ele alınabilir (Yavuzer, 2000).

2.3. Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık (resilience) kavramı yoksul çocukların incelendiği boylamsal araştırmaların sonucunda ortaya atılmış bir kavramdır (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984; Rutter, 1987). Bireyin yaşadığı stresli olaydan önce bireyin kendisinde var olan yetenekler ve davranış şekillerine dönebilme yetisidir (Garmezy 1993, Akt; Osterling ve Hines, 2006). Bireyin stres yaratan duruma uyum gösterme, onunla etkili bir şekilde başa çıkabilme ve bu durumun etkisini kontrol ederek yeterlik gösterebilmeyi, başka bir deyişle strese verilen tepkilerin olumlu tarafını ifade eden kavram psikolojik dayanıklılık olarak adlandırılmaktadır (Rutter, 1987).

Ahern (1996)' a göre psikolojik dayanıklılık bağlamında literatür incelendiği zaman riskli yaşam olaylarının olumsuz etkileri çocuk ve ergenlik dönemindeki bireylerde çok derin ağır izlere yol açabildiği bildirilmiştir. Bununla birlikte psikolojik dayanıklılık (psychological hardiness) bireyin stresli yaşam olayları ile karşılaştığı zaman bir direnç kaynağı olarak görev yapan kişilik özelliğidir (Kobasa,1979).

Bir başka ifade ile psikolojik dayanıklılık olumsuz koşullara rağmen sağlıklı bir gelişim sergileyebilme yeteneğinin ve kendini toparlama gücünün en önemli unsuru olarak görülmüştür (Terzi, 2008). Yabancı literatürde “resilience” olarak bilinen bu kavram, ülkemizde yapılan çalışmalarda “yılmazlık” (Gürkan, 2006), “psikolojik sağlamlık” (Sipahioğlu, 2008) ve “psikolojik dayanıklılık” (Terzi, 2005) şeklinde kullanılmıştır.

Olumsuz yaşam koşullarına rağmen bireylerin işlevsel bir yaşam sürdürebilmelerini kolaylaştıran faktörler, psikolojik dayanıklılık bağlamında koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır (Fergus ve Zimmerman, 2005). Koruyucu faktörler; kişisel özelliklere, aile ortamı ve aile olanaklarına ve toplum içindeki bireyin sahip olduğu sosyal destek ağlarına bağlı olmak üzere genel olarak üç grupta sınıflandırıldığı görülmektedir (Garmezy vd., 1984).

Psikolojik dayanıklılık kavramının ulusal ve uluslararası literatürde birçok şekilde tanımlandığı ve adlandırıldığı görüşmüştür. Uluslararası literatürde "psychological hardiness" (Kobasa, 1979) "psychological resilience" (Garmezy, Masten ve Tellegen, 1984; Rutter, 1987); ulusal literatürde ise “yılmazlık” (Öğülmüş,2001; Gürkan,

2006), “sağlamlık” (Eminağaoğlu, 2006), “psikolojik sağlamlık” (Gizir,2004; Özcan, 2005; Oktan, 2008; Sipahioğlu,2008; Önder ve Gülay, 2008; Bahadır,2009; Aydın, 2010; Ülker-Tümlü, 2012) ve “psikolojik dayanıklılık” (Terzi, 2005; Ergün-Başak, 2012; Aydoğdu, 2013; Dündar,2016; Aktaş, 2016) olarak kullanılmıştır. Terzi (2008) "resilience" kelimesinin karşılığı olarak "kendini toparlama gücü" hardiness kelimesinin karşılığı olarak "dayanıklılık" kavramını kullanmayı tercih etmiş ve bu kavramları psikolojik dayanıklılık bağlamında ele almıştır. Bu araştırmada uluslararası literatürdeki "psychological hardiness" ve "psychological resilience"kelimelerinin karşılığı olarak ulusal literatürde ise yılmazlık, sağlamlık ve dayanıklılık kelimeleri bir bütün olarak ele alınarak psikolojik dayanıklılık kavramı kullanılmıştır.

Psikolojik dayanıklılık olumsuz yaşam olaylarına maruz kalan bireylerin, yaşamlarını tehdit eden faktörler karşısında kendini toparlayabilme gücü (Terzi, 2008), stres yaratan duruma uyum gösterme, onunla etkili bir şekilde başa çıkabilme ve bu durumun etkisini kontrol ederek yeterlik gösterebilmeyi, başka bir deyişle strese verilen tepkilerin olumlu tarafını ifade eden (Rutter, 1987), pek çok etken tarafından belirlenen ve sabit veya değişmez olmayan bir gelişimsel süreci içeren kavramdır (Cicchetti, 2010).

Aktaş (2016) tarafından son yıllarda yapılan çalışmalar psikolojik dayanıklılığın bireylerde çeşitli düzeylerde bulunabilecek bir özellik mi, yoksa bireylerin gelişim için kazanılabileceği bir süreç olup olmadığına dair görüşlerin dinamik bir süreç olduğuna dair fikir birliğine varılmaya başlandığı ifade edilmiştir.

Cicchetti'e (2010) göre psikolojik dayanıklılık, bireyin sahip olduğu bir özellikten ziyade pek çok etken tarafından belirlenen ve sabit veya değişmez olmayan bir gelişimsel süreci içermektedir. Ayrıca psikolojik dayanıklılığın doğuştan getirilen bir özellik olmadığı, öğrenilebilen ve kazanılabilen bir durum olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Beardslee ve Podorefsky, 1988; Masten, Best ve Garmezy, 1990).

Cicchetti (2010)'e göre psikolojik dayanıklılık, ciddi tehdit, ağır güçlük veya travmatik durumlarda olumlu adaptasyon gerçekleştirme becerisini içeren, devingen gelişimsel bir süreçtir.

Gentry ve Kobasa (1984) psikolojik dayanıklılığı stresin olumsuz etkilerini azaltan ve hastalığa yol açan organizmanın gerginliği önleyen bir kişilik özelliği olarak değerlendirmiştir. Kobasa, Maddi ve Khan (1982) psikolojik dayanıklılığı stres için direnç kaynağı olarak etkin bir kişilik özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Teorik perspektiften değerlendirildiğinde dayanıklılık stres verici durumlarla karşılaşıldığında direnç kaynağı olarak işlev gören kişilik özelliğidir. Genel olarak Hunter (2001) ise psikolojik dayanıklılığı bir başarı ya da uyum sağlama süreci olarak tanımlar. Bu bakış açısından psikolojik dayanıklılık kişinin çevresinde meydana gelen bir tehdit, trajedi, ailesel sıkıntılar, işle ilgili sıkıntılar, ciddi sağlık problemleri, parasal problemler gibi ciddi sıkıntılar karşısında bireyin uyum sağlama süreci olarak değerlendirilebilir (Tusaie ve Dyer, 2004).

Psikolojik dayanıklılık ile ilgili literatüre bakıldığında zaman farklı değişkenler ile incelenen pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Güngüz, 2017; Saka, 2017; Çataloğlu, 2018; Purmut, 2016; Koç-Yıldırım, 2014; Orman, 2016; Dündar, 2016; Özcan, 2015). Yapılan araştırmalarda psikolojik dayanıklılık ile ilişki olabileceği düşünülen ve bu doğrultuda incelenen değişkenlere bakıldığında zaman; "stresle başa çıkma ve kontrol odağı" (Güngüz, 2017), "Öz-yeterlilik" (Saka,2017), "Benlik kurgusu" (Çataloğlu, 2018; Koç-Yıldırım, 2014), "Ergenlerin benlik imgeleri" (Purmut, 2016), "Algılanan sosyal destek" (Orman, 2016), "Öfke ifade tarzları" (Dündar, 2016) ve "Öğrencilerin kişilerarası şemaları" (Özcan, 2015) gibi farklı değişkenler ile ele alınan pek çok araştırmaya rastlanılmıştır.

Güngüz (2017) tarafından yapılan 242 kız 240 erkek olmak üzere toplamda 482 öğrencinin katıldığı ortaöğretim öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları, kontrol odağı ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelendiği araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşımı erkekler, çaresiz yaklaşımı kızların daha fazla tercih ettiği, anne eğitim durumu üniversite olanlarda sosyal desteğe başvurma yaklaşım tarzı daha yüksek olduğu, baba eğitim durumu okur-yazar olmayanlarda kendine güvenli yaklaşım tarzı daha

düşük olduğu bildirilmiştir. Bununla birlikte ergen psikolojik dayanıklılık ölçeği uyum yaklaşımı erkeklerde daha yüksek, anne eğitim durumu okur yazar olmayanlarda daha düşük, baba eğitim durumu lise olanlarda akran desteği yaklaşımı eğitim durumu ilkokul olanlardan daha düşük olduğu saptanmış ayrıca iç-dış kontrol odağı puanları cinsiyetleri, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılık gösterdiği ifade edilmiştir (Güngöz, 2017).

Saka (2017) tarafından farklı aile yapısına sahip ergenlerin öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelendiği araştırmaya resmi ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören 13-16 yaş aralığında olan 352 ergen katılmıştır. Saka (2017) tarafından araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; aile yapılarının ergen öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmış ve araştırma sonuçları değişkenler açısından incelendiğinde ise, cinsiyet değişkeninde ergenlerin öz-yeterlilik düzeyleri aile yapılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sadece çekirdek aile yapısında kız ergenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan araştırmada yaş değişkeni sonuçlarına göre; 13-14 yaş grubu ergenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği, öğrenim durumu değişkeni sonuçlarına göre; anne öğrenim durumu açısından anlamlı farklılıklar göstermediği, sadece geniş aile yapısında ortaokul ve üstü baba öğrenim durumunda anlamlı farklılıklar gösterdiği ifade edilmiştir (Saka, 2017). Yaşanılan yer değişkeninde ise, ergenlerin öz-yeterlilik düzeyleri anlamlı farklılaşmazken, sadece geniş aile yapısında psikolojik dayanıklılık düzeyleri anlamlı farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir (Saka, 2017).

Çataloğlu (2018) tarafından ilişkisel - bireyci – toplulukçu benlik kurgusu ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada 25-40 yaş aralığındaki, 99 kadın ve 99 erkek toplam 198 yetişkin araştırmaya katılmış ve yapılan araştırma sonucunda; bireycilik ile psikolojik dayanıklılık toplam puanı ve kendilik algısı, sosyal kaynaklar alt boyutları; ilişkisellik ile psikolojik dayanıklılık toplam puanı ve aile uyumu, sosyal kaynaklar alt boyutları; toplulukçuluk ile psikolojik dayanıklılık toplam puanı ve aile uyumu, sosyal kaynaklar alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Purmut (2016) tarafından yapılan araştırmada yaşları 14 ile 18 arasında olan ergenlik dönemindeki bireylerin psikolojik dayanıklılık ile benlik imgeleri arasındaki ilişki incelenmiş; ayrıca teori bağlamında psikolojik dayanıklılık ile benlik imgesi kavramlarının ilişkili olduğu düşünülen; yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, okul türü, ebeveynlerin eğitim durumu gibi demografik özellikler ile de bu değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Purmut (2016) tarafından yapılan araştırmaya 99'u erkek, 147' si kız olmak üzere toplamda 246 ergen katılmış, yapılan araştırmanın sonucuna göre de; psikolojik dayanıklılık ve benlik imgesindeki uyumsuzluk arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; benlik imgesindeki uyumsuzluk düzeyi arttıka psikolojik dayanıklılık düzeyinin azaldığı, ayrıca ebeveynlerin eğitim durumu, cinsiyet, yaş ile benlik imgesi uyumu arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu ifade edilmiştir (Purmut, 2016).

Koç-Yıldırım (2014) tarafından ergenlerin psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada liselerde eğitim gören 14-18 yaş ergenlerden oluşan toplamda 945 kişiden elde edilen veriler doğrultusunda; psikolojik dayanıklılık ile özerklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken, ilişkisellik ve özerk-ilişkisellik ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte Koç-Yıldırım (2014) tarafından alt boyutlar bağlamında elde edilen bulgulara göre özerklik ile ergen psikolojik dayanıklılık leği aile desteği alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, ilişkisellik ile ergen psikolojik dayanıklılık leği aile desteği boyutu, mücadele azmi, okul desteği, akran desteği, empati alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, zerk-ilişkisellik ile akran desteği ve empati alt boyutları arasındaki ilişki de pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu yapılan araştırmada saptanmıştır (Koç-Yıldırım, 2014).

Orman (2016) tarafından lise ğrencilerinde algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada araştırmaya toplam 301 ğrenci katılmakla birlikte araştırma sonuçlarına göre; ergen psikolojik dayanıklılığı ile algılanan sosyal destek arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte yapılan araştırmada (Orman,2016); dokuzuncu sınıfta eğitim görmekte olan öğrenciler ile on ikinci sınıfta eğitim görmekte olan

öğrencilerin on birinci sınıfta eğitim görmekte olan lise öğrencilerine göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu, anadolu lisesi öğrencilerinin ise meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerine göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, anlamlı düzeyde yüksek bulunduğu ifade edilmiştir (Orman, 2016).

Dündar (2016) tarafından lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmaya İstanbul İli Gaziosmanpaşa ilçesinden 500 öğrenci katılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda Dündar (2016) tarafından lise öğrencilerine sunulan akran, aile ve okul desteği ile mücadele azmi, uyum ve empati alt boyutları, öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine etki ettiği ifade edilmiş ayrıca ergenlerin öfke ve öfke ifade tarzları ile psikolojik dayanıklılıkları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte psikolojik dayanıklılık düzeyi arttıkça dışa vurulan öfke, sürekli öfke, ve içte tutulan öfke azalmakta, öfke kontrol puanlarının ise yükseldiği sonuç olarak ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyi arttıkça öfkenin kontrol edilmesinin kolaylaşmakta olduğu, okullarda büyük bir sorun olan şiddetin temel kaynaklarından birisi olan öfkenin saldırganlığa dönüşme kapasitesinin ise azalmakta olduğu ifade edilmiştir (Dündar, 2016).

Özcan (2015) tarafından lise öğrencilerinin kişilerarası şemaları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 343 kız 257 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci katılmış araştırmadan elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile kişilerarası şemalarının bazı alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanında öğrencilerin demografik özellikleri ile kişilerarası şemaları arasında da ilişkiler tespit edilmiştir (Özcan, 2015).

Oktan (2008) tarafından ergenlik döneminde olan ve üniversite sınavına hazırlanan toplam 495 bireyin katıldığı araştırmada ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırma sonuçlarına göre; üniversite sınavına hazırlanmakta olan ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının; cinsiyete, sınava kaç kez girdiklerine, yaşam doyumlarına ve problem çözme becerilerine göre anlamlı farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte yapılan araştırmada psikolojik

dayanıklılık ile başa çıkma becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, algılanan sosyal destek kaynaklarından aile boyutu ile anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Oktan, 2008).

Aktaş (2016) tarafından Samsun ilinde eğitim görmekte olan toplam 1278 lise öğrencisinin katıldığı ergenlik dönemindeki öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yapılan analizler sonucunda ergenlerin psikolojik dayanıklılık ile gelecek beklentileri arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyi anne babanın birlikte olma, kardeş sayısı ve sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermezken okul ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Aktaş (2016) tarafından yapılan bu çalışmada anne-babası evli ve boşanmış olan ergenlerin psikolojik dayanıklılık ölçeği ve gelecek beklentileri ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Akdoğan (2017) tarafından Kırıkkale ilinde eğitim görmekte olan toplam 548 lise öğrencisinin katıldığı ergenlik dönemindeki öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşu yordanması üzerine yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yapılan istatistiksel analizler sonucunda kız öğrencilerin saldırganlık ve problem çözme puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaştığı kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte çatışma çözme davranışı belirleme ölçeği alt boyutlarından problem çözme becerileri puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı saptanmış ve bu farklılaşmanın 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin 11. sınıf öğrencilerine göre puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucu bulgulanmıştır (Akdoğan, 2017). Bu bulguların yanı sıra Akdoğan (2017) tarafından yapılan bu araştırmada; öğrencilerin çatışma çözme davranışları ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, öznel iyi oluşun kuvvetli yordayıcılarından olduğu sonucuna varılmıştır. Bu duruma göre: Aile desteği, okul desteği, akran desteği, mücadele azmi ve uyum aile içi ilişkilere yönelik öznel iyi oluşun önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Akdoğan, 2017).

Toprak (2014) tarafından yapılan Karadeniz Ereğli'de eğitim görmekte olan toplam 477 öğrencinin katıldığı ergenlerde mutluluğun ve yaşam doyumunun yordayıcısı

olarak psikolojik sağlamlılık ve psikolojik ihtiyaç doyumunun incelendiği araştırma sonuçlarına göre; psikolojik ihtiyaç doyumunun ve psikolojik sağlamlığın ayrı ayrı mutluluğu ve yaşam doyumunu istatikselsel olarak yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte yapılan araştırma sonuçlarına göre; ergenlerde cinsiyet değişkeninin yalnızca ilişki ihtiyacı ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinde, sosyo-ekonomik düzeyin mutluluk ve yaşam doyumunu düzeylerinde, annenin sağ olma durumunun psikolojik dayanıklılık haricinde tüm değişkenler üzerinde istatikselsel açıdan anlamlı farklılıklar gösterdiği, ancak babanın sağ olma durumunun hiç bir değişken üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Toprak, 2014). Bu araştırma sonucu psikolojik dayanıklılık bağlamında anne ve/veya babanın varolma durumunun tek başına psikolojik dayanıklılığı açıklamada yeterli olmadığına işaret etmektedir.

Gürsu (2012) tarafından Konya ilinden toplam 1009 bireyin katıldığı ergenlerin psikolojik sağlığının demografik değişkenler açısından incelediği araştırma sonuçlarına göre; yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular cinsiyet değişkenine göre kızların daha olumsuz, okullar arasında ise fen lisesi ğrencilerinin en olumlu, kız meslek lisesi ğrencilerinin ise en olumsuz psikolojik sağlık belirtilerine sahip olduğu, artan yaş düzeyi ve sınıf düzeyine bağlı olarak psikolojik sağlığın bozulduğu, ebeveynlerin dindarlık düzeyi ve eğitim düzeyi yükseldikçe ergen psikolojik sağlığının da bu değişkenlere bağlı olarak daha olumlu düzeye geldiği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada İstanbul ili Pendik İlçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencilerinin ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla İlişkisel-Tarama Modeli esas alınmış; değişkenler arası nedensellik ilişkisini açıklamak için ise Yapısal-Eşitlik Modeli esas alınmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçlarını elde etmek amacıyla kullanılan istatistiksel bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Yapısal eşitlik modeli ise kuramsal bir modeli test etmek amacıyla gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri ortaya koymak için kullanılan istatistiksel bir yaklaşımdır (Schumacker ve Lomax, 2004).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni İstanbul ili Pendik ilçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencileridir. Araştırma için örneklem olarak seçilen okullar İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alındıktan sonra küme örnekleme yöntemi ile örneklem büyüklüğü ise örneklem büyüklüğü formülü ($n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$) ile 384 olarak belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Formülde hata oranı 0.5, güven aralığı 0.5, serbestlik derecesi 1.96 ve standart sapma 0.05 olarak ele alınmıştır. Toplamda 1200 kişiye ulaşılmıştır ve gönüllü olmayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir ve ölçek setini uygun olarak doldurmayan öğrencilerin ölçekleri araştırmadan çıkarılarak, örneklem son büyüklüğü 1061 olarak hesaplanmıştır.

Bu bağlamda araştırma için örneklem olarak seçilen okullar;

Anadolu Lisesi Grubu:

- 1) Pendik Fatih Anadolu Lisesi
- 2) Alparslan Anadolu Lisesi
- 3) 80.Yıl Nuh Çimento Anadolu Lisesi
- 4) Gülizar Zeki Obdan Anadolu Lisesi
- 5) Kurtköy Anadolu Lisesi

Meslek Lisesi Grubu:

- 1) Pendik Barbaros Hayrettin Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 2) Halil Kaya Gedik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 3) Pendik İTO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 4) Pendik Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 5) Pendik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 6) Kaynarca Şevket Sabancı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Anadolu İmam Hatip Lisesi Grubu:

- 1) Ömer Çam Anadolu İmam Hatip Lisesi (Erkek)
- 2) Kavakpınar Anadolu İmam Hatip Lisesi (Erkek)
- 3) Kaynarca Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (Kız)
- 4) Kurtköy Anadolu İmam Hatip Lisesi (Kız)

3.3. Veri Toplama Teknikleri

3.3.1. İşlem

Ölçek setleri batarya haline getirilmiş; Ölçek setlerinin başına araştırma ile ilgili bir açıklamanın bulunduğu Aydınlatılmış onam kısmı konulmuştur. Aydınlatılmış Onam kısmının hemen ardından sosyo-demografik bilgi formu eklenmiştir. Bu formdan sonra da bu araştırmada kullanılacak olan diğer ölçekler verilmiştir. Olası bir sıra etkisini ortadan kaldırmak için ölçek seti karışık sırada verilmiştir ve yanlış cevap verilmesini engellemek için ölçek adları yazılmamıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın uygulanması esnasında etik

kurallara dikkat edilmiştir. Ölçeğin geliştiren kişilerden uygulama için izin alınmıştır. Bununla birlikte okullarda yapılan uygulama için İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırma öncesi örneklem grubuna seçilen okullardan randevu alınmıştır ve planlanan tarihlerde Okul Psikolojik Danışmanlarının gözetiminde araştırmacı tarafından ölçek setlerini uygulanmıştır. Ölçek setini alan herkese aynı açıklamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen öğrenciler dahil edilmemiştir. Veri toplama işlemi her bir sınıf için yaklaşık 40 dk sürmüştür.

3.3.2. Veri Toplama Araçları:

Araştırmada kullanılan ölçme araçları;

3.3.2.1 Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan kişisel bilgi formunda lise öğrencilerinin demografik özellikleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, yaş, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile tipi, gelir düzeyi, gibi bilgilerin bulunduğu toplam 17 Soru bulunmaktadır.

3.3.2.2. Ergen Asiliği Ölçeği

Ergen asiliği ölçeği (ERAS); Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Özbildirime dayalı olan bu ölçek; 'Aileye Yönelik Asilik', 'Okula Yönelik Asilik' ve 'Akrana Yönelik Asilik' olmak üzere 3 alt boyutu olan 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan 190'dır. Ölçekten alınan puanların artması asilik düzeyinin artması anlamına gelmektedir ve ölçeğin 11-18 yaş arasında bulunan ergenlere yönelik uygulanabileceği belirtilmiştir (Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca ,2014). ERAS'ın faktör yapısını belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu denetlemek amacıyla öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterliliği değerlendirilmiş, bu bağlamda KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı .94 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa ile belirlenen iç tutarlılık katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeği oluşturan "Aileye Yönelik Asilik" boyutunun iç tutarlılık katsayısı .95, "Okula Yönelik Asilik" boyutunun .90, "Akrana Yönelik Asilik"

boyutunun .76'dır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi (temel bileşenler analizi) sonunda, 37 madde olduğu belirlenen Ergen Asiliği Ölçeği'nin (ERAS) üç faktörde toplandığı görülmüştür (Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca ,2014).

3.3.2.3. Psikolojik İstismar Ölçeği-PIÖ 27 /Duyusal İstismar

Psikolojik İstismar Ölçeği (PIÖ); Arslan (2015) tarafından geliştirilen 27 maddeden oluşan 4 alt boyutu (Faktör yükü) bulunan 4'lü Likert tipi derecelendirmeye sahip bir ölçektir. Psikolojik İstismar Ölçeğinin faktör yapısı, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık ve madde toplam korelasyonları incelenmiş; analiz sonuçları, ölçeğe ilişkin 27 maddenin dört faktörde toplandığını belirlenmiştir. Ölçekte bulunan olumlu maddeler ters madde olup tersten puanlanmaktadır ve ölçekten alınan puanların artması algılan psikolojik istismar düzeyinin artması anlamına gelmektedir (Arslan, 2015). Madde yükü .51 ile .84 arasında değişen bir yapı elde edilmiştir. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile ölçeğin iyi düzeyde uyum değerleri ürettiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 ve alt boyutlar için iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermekle birlikte araştırma sonucu, ölçeğin ergenlerde psikolojik istismarı değerlendirmede kullanılabileceğini göstermektedir(Arslan,2015).

3.3.2.4. Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe formu Akın, Sahranç, Turan, Akın, Kaya ve Ercengiz (2014) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek 6 madde ve tek boyuttan oluşan 5'li Likert tipi derecelendirmeye sahip öz bildirim dayalı kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek formunda bulunan 2., 4., ve 6. maddeler ters madde olup tersten puanlanmaktadır ve ölçekten alınan puanların artması algılan psikolojik dayanıklılık düzeyinin artması anlamına gelmektedir (Akın, vd., 2014). Akın ve diğerleri (2014) tarafından, Türkçe formu ile ilgili güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılan bu

ölçekte; yapı geçerliğini tespit etmek için ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör incelemesi sonucunda, altı maddeden oluşan modelin iyi uyum sağladığı belirlenmiştir ($\chi^2= 6.44$, $SD= 5$, $RMSEA=.031$, $CFI=.99$, $GFI=.99$, $SRMR=.028$). Ölçek maddelerinin faktör yükleri .12 ile .66 aralığında sıralanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ölçekte .66 olarak bulunmuştur. Ölçekte .21 ile .51 aralığında düzeltilmiş madde toplam korelasyonları sıralanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Bu araştırmada yapılan istatistiksel işlemlerdeki analizler SPSS Statistics 17.0 ve Mplus 7 paket programları ile yapılmıştır. Değişkenler arasındaki fark istatistiklerini açıklamak için bağımsız grup t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Anlamlılığın hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için normal dağılımlarda kullanılan parametrik testlerden Scheffe testi yapılmış olup nedensel ve karşılıklı ilişkileri ortaya koymak için ise Yol (Path) Analizi (Yapısal Eşitlik Modeli) yapılmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004; Büyüköztürk, v.d., 2008). Araştırma için her sınıf düzeyinden 40'ar öğrenci toplamda 1200 öğrenci belirlenmiştir ve gönüllü olmayan öğrenciler dahil edilmemiştir. Ölçek setini uygun olarak doldurmayan (soruları eksik bırakan gibi) öğrenciler de araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmaya 1061 öğrenci katılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve ana problemi ile alt problemlerden oluşan araştırma sorularına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1 Betimsel İstatistik Bulguları

Bu bölümde katılımcıların (öğrencilerin) sosyo-demografik bilgilerine göre ve ölçeklerden almış oldukları puanlara göre tanımlayıcı istatistik bulguları sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyeti

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Erkek	588	55,4	55,4	55,4
Kız	473	44,6	44,6	100,0
Toplam	1061	100,0	100,0	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 558'inin (%55,4) erkek, 473'ünün (%44,6) Kız olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşları

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
15	48	4,5	4,5	4,5
16	441	41,6	41,6	46,1
17	516	48,6	48,6	94,7
18	52	4,9	4,9	99,6
19	4	,4	,4	100,0
Toplam	1061	100,0	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 48'inin (%4,5) 15 yaşında, 441'inin (%41,6) 16 yaşında, 516'sının (%48,6) 17 yaşında, 52'sinin (%4,9) 18 yaşında ve 4'ünün (%0,4) 19 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Sınıf Düzeyleri

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
10. Sınıf	529	49,9	49,9	49,9
11. Sınıf	532	50,1	50,1	100,0
Toplam	1061	100,0	100,0	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 529'unun (%49,9) 10.Sınıf, 532'sinin (%50,1) 11.Sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Okul Türü

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Anadolu Lisesi	364	34,3	34,3	34,3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	39,4	39,4	73,7
Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	26,3	26,3	100,0
Toplam	1061	100,0	100,0	

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların 364'ünün (%34,3) Anadolu Lisesi okul türünde eğitim gördüğü, 418'inin (%39,4) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim gördüğü ve 279'unun (%26,3) ise Anadolu İmam Hatip Lisesinde eğitim gördüğü görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Baba Eğitim Durumu

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar Değil	10	,9	,9	,9
Okuryazar	16	1,5	1,5	2,5
İlkokul	322	30,3	30,3	32,8
Ortaokul	314	29,6	29,6	62,4
Lise	284	26,8	26,8	89,2
Yüksekokul-Üniversite	100	9,4	9,4	98,6
Yüksek Lisans-Doktora	15	1,4	1,4	100,0
Toplam	1061	100,0	100,0	

Katılımcıların baba eğitim durumu Tablo 5'e göre incelendiğinde 10'unun (% 0,9) okuryazar olmadığı, 16'sının (%1,5) okuryazar olduğu, 322'sinin (%30,3) ilkokul mezunu olduğu, 314'ünün (%29,6) ortaokul mezunu olduğu, 284'ünün (%26,8) lise mezunu olduğu, 100'ünün (%9,4) yüksekokul-üniversite mezunu olduğu ve 15'inin (%1,4) ise yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Anne Eğitim Durumu

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Okuryazar	53	5,0	5,0	5,0
Değil	25	2,4	2,4	7,4
Okuryazar	476	44,9	44,9	52,2
İlkokul	289	27,2	27,2	79,5
Ortaokul	162	15,3	15,3	94,7
Lise	47	4,4	4,4	99,2
Yüksekokul- Üniversite	9	,8	,8	100,0
Yüksek Lisans- Doktora	1061	100,0	100,0	
Toplam				

Katılımcıların anne eğitim durumu Tablo 6'ya göre incelendiğinde 53'ünün (% 5,0) okuryazar olmadığı, 25'inin (%2,4) okuryazar olduğu, 476'sının (%44,9) ilkokul mezunu olduğu, 289'unun (%27,2) ortaokul mezunu olduğu, 162'sinin (%15,3) lise mezunu olduğu, 47'sinin (%4,4) yüksekokul-üniversite mezunu olduğu ve 9'unun (%0,8) ise yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Aile Tipi

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Çekirdek Aile	874	82,4	82,4	82,4
Geniş Aile	144	13,6	13,6	95,9
Tek Ebeveynli Aile	43	4,1	4,1	100,0
Toplam	1061	100,0	100,0	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların 874'ünün (%82,4) çekirdek aile, 144'ünün (%13,6) geniş aile ve 43'ünün (%4,1) ise tek ebeveynli aile tipinde olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Aile Gelir Durumu

Gruplar	<i>f</i>	%	% _{gec}	% _{yig}
Düşük	37	3,5	3,5	3,5
Ortanın Altı	75	7,1	7,1	10,6
Orta	724	68,2	68,2	78,8
Ortanın Üstü	192	18,1	18,1	96,9
Yüksek	33	3,1	3,1	100,0
Toplam	1061	100,0	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların 37'si (%3,5) düşük gelir düzeyi, 75'i (%7,1) ortanın altı gelir düzeyi, 724'ü (%68,2) orta gelir düzeyi, 192'si (%18,1) ortanın üstü gelir düzeyi ve 33'ü (%3,1) ise aile gelir durumunun yüksek gelir düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 9. Ergen Asili Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Toplam Puanlar

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Aileye Yönelik Asilik	1061	2,09	,76	,02
Okula Yönelik Asilik	1061	1,91	,75	,02
Akrana Yönelik Asilik	1061	2,73	,88	,03
Eras Toplam	1061	82,20	23,73	,73

Tablo 9'da ergen asiliğini ölçmek için ergen asiliği ölçeği toplam puan ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Buna göre aileye yönelik asilik alt boyutuna ait aritmetik ortalama 2,09, standart sapma 0,76 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,02 olarak hesaplanmıştır. Okula yönelik asilik alt boyutuna ait aritmetik ortalama 1,91, standart sapma 0,75 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,02 olarak hesaplanmıştır. Akrana yönelik asilik alt boyutuna ait aritmetik ortalama 2,73, standart sapma 0,88 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,03 olarak hesaplanmıştır. Ergen asiliğini ölçmek için ergen asiliği toplam puan aritmetik ortalaması 82,20, standart sapması 23,73 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,73 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. Psikolojik İstismar Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Toplam Puanlar

Boyutlar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$
Yıldırma/Aşağılama	1061	1,31	,45	,01
Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	1061	2,62	,90	,03
Suçta Yöneltilme	1061	1,25	,43	,01
Reddetme/İzolasyon	1061	1,47	,53	,02
PİO Toplam	1061	1,48	,41	,01

Tablo 10’da duygusal istismarı ölçmek için psikolojik istismar ölçeği toplam puan ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Buna göre yıldırma/aşağılama alt boyutuna ait aritmetik ortalama 1,31, standart sapma 0,45 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,01 olarak hesaplanmıştır. Duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutuna ait aritmetik ortalama 2,62, standart sapma 0,90 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,03 olarak hesaplanmıştır. Suçta yöneltilme alt boyutuna ait aritmetik ortalama 1,25, standart sapma 0,43 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,01 olarak hesaplanmıştır. Reddetme/izolasyon alt boyutuna ait aritmetik ortalama 1,47, standart sapma 0,53 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,02 olarak hesaplanmıştır. Duygusal istismarı ölçmek için psikolojik istismar ölçeği toplam puan aritmetik ortalaması 1,48, standart sapması 0,41 ve aritmetik ortalamanın standart hatası 0,01 olarak hesaplanmıştır.

4.2. Bağımsız Grup *t* Testi Sonuçları ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile Scheffe Testi Sonuçları

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bağımsız grup *t* testi bulguları ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe testi bulguları sunulmuştur.

Tablo 11.1. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup *t* Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
KPDÖ Ortalama	Erkek	588	3,23	,63	,02580	1059	-3,90*
	Kız	473	3,38	,57408	,02640		

* $p < .05$

Tablo 11.1'de görüldüğü gibi, kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği sonuçlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup *t* testi sonucunda kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=-3,90$; $p < .05$). Söz konusu farklılık kız öğrencilerin lehinedir.

Tablo 11.2 Öğrencilerin Ergen Asiliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						Sd	t
Aileye Yönelik Asilik	Erkek	588	2,0975	,76422	,03152	1059	,532*
	Kız	473	2,0725	,75945	,03492		
Okula Yönelik Asilik	Erkek	588	2,0157	,82199	,03390	1059	4,969*
	Kız	473	1,7870	,63734	,02930		
Akrana Yönelik Asilik	Erkek	588	2,6920	,88707	,03658	1059	-1,679
	Kız	473	2,7833	,87247	,04012		
ERAS Ortalama	Erkek	588	2,1947	,64858	,02675	1059	1,822
	Kız	473	2,1245	,59170	,02721		

*p<0.5

Tablo 11.2' de görüldüğü gibi Ergen Asiliği Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, Ergen Asiliği puanları ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1,82; p>.05$). Ergen Asiliği Ölçeğinin aileye yönelik asilik alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=,53; p<.05$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Ergen Asiliği Ölçeğinin okula yönelik asilik alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=4,97; p<.05$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Ergen Asiliği Ölçeğinin akrana yönelik asilik alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,68; p>.05$).

Tablo 11.3 Öğrencilerin Algıladıkları Psikolojik İstismar Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh \bar{x}	t Testi	
						t	Sd
PIÖ Yıldırma/Aşağılama	Erkek	588	1,3566	,48311	,01992	3,796*	1059
	Kız	473	1,2525	,38942	,01791		
PIÖ Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	Erkek	588	2,6468	,87355	,03602	1,156	1059
	Kız	473	2,5828	,92530	,04255		
PIÖ Suça Yönelme	Erkek	588	1,3024	,49781	,02053	4,604*	1059
	Kız	473	1,1822	,30531	,01404		
PIÖ Reddetme İzalasyon	Erkek	588	1,4810	,52251	,02155	,602	1059
	Kız	473	1,4612	,54258	,02495		
PIÖ Ortalama	Erkek	588	1,5210	,43321	,01787	3,274*	1059
	Kız	473	1,4383	,37774	,01737		

*p<0.5

Tablo 11.3' de görüldüğü gibi Psikolojik İstismar Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, Psikolojik İstismar Ölçeği puanları ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=3,27$; $p<.05$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Psikolojik İstismar Ölçeğinin yıldırma/aşağılama alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t= 3,80$; $p<.05$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Psikolojik İstismar Ölçeğinin duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,16$; $p>.05$). Psikolojik İstismar Ölçeğinin suça yönelme alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=4,60$; $p<.05$). Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Psikolojik İstismar Ölçeğinin reddetme/izalasyon alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,60$; $p > .05$).

Tablo 12.1 Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılıklarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						t	Sd
KPDÖ Ortalama	10.Sınıf	529	3,2980	,60920	,02649	,070	1059
	11.Sınıf	532	3,2954	,60580	,02626		

*p<0.5

Tablo 12.1' de görüldüğü gibi, kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği sonuçlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,070$; $p >.05$).

Tablo 12.2 Öğrencilerin Ergen Asiliği Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi	
						t	Sd
Aileye Yönelik Asilik	10.Sınıf	529	2,0395	,74216	,03227	-2,003*	1059
	11.Sınıf	532	2,1330	,77881	,03377		
Okula Yönelik Asilik	10.Sınıf	529	1,8985	,78487	,03412	-,656	1059
	11.Sınıf	532	1,9289	,72167	,03129		
Akran Yönelik Asilik	10.Sınıf	529	2,7018	,91551	,03980	-1,138	1059
	11.Sınıf	532	2,7634	,84576	,03667		
ERAS Ortalama	10.Sınıf	529	2,1307	,63861	,02777	-1,702	1059
	11.Sınıf	532	2,1959	,60911	,02641		

*p<0.5

Tablo 12.2' de görüldüğü gibi Ergen Asiliği Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, Ergen Asiliği puanları ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1,70$; $p>.05$) . Ergen Asiliği Ölçeğinin aileye yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-2,00$; $p <.05$). Söz konusu farklılık 11.Sınıfta okuyan öğrencilerin lehinedir. Ergen Asiliği Ölçeğinin okula yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-,66$; $p>.05$). Ergen Asiliği Ölçeğinin akrana yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,14$; $p>.05$).

Tablo 12.3 Öğrencilerin Algıladıkları Psikolojik İstismar Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t Testi	
						t	Sd
PiÖ Yıldırma/Aşağılama	10.Sınıf	529	1,3262	,47120	,02049	1,164	1059
	11.Sınıf	532	1,2943	,42056	,01823		
PiÖ Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	10.Sınıf	529	2,6068	,91741	,03989	-,415	1059
	11.Sınıf	532	2,6297	,87721	,03803		
PiÖ Suça Yönelme	10.Sınıf	529	1,2502	,44216	,01922	,102	1059
	11.Sınıf	532	1,2475	,41175	,01785		
PiÖ Reddetme İzale	10.Sınıf	529	1,4887	,53446	,02324	1,006	1059
	11.Sınıf	532	1,4558	,52832	,02291		
PiÖ Ortalama	10.Sınıf	529	1,4901	,42100	,01830	,470	1059
	11.Sınıf	532	1,4782	,40171	,01742		

*p<0.5

Tablo 12.3' de görüldüğü gibi Psikolojik İstismar Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, Psikolojik İstismar Ölçeği puanları

ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=,47$; $p>.05$). Psikolojik İstismar Ölçeğinin yıldırma/aşağılama alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1,16$; $p>.05$). Psikolojik İstismar Ölçeğinin duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,42$; $p>.05$). Psikolojik İstismar Ölçeğinin suça yöneltme alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=,10$; $p>.05$). Psikolojik İstismar Ölçeğinin reddetme/izalasyon alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t= 1,01$; $p > .05$).

Tablo 13. Psikolojik İstismar Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>
	Anadolu Lisesi	364	1,4111	,36829	G.Arası	4,527	2	2,263	
PiÖ Ortalama	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	1,5610	,44445	G.İçi	174,783	1058	,165	13,700*
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	1,4642	,39409	Toplam	179,309	1060		
	Total	1061	1,4841	,41129					

* $p < .05$

Tablo 13.1. Psikolojik İstismar Ölçeği (PİÖ) Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	,14998*	,02914	,000
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	-,05315	,03234	,260
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,09683*	,03142	,009

* $p < .05$

Tablo 13.' de görüldüğü üzere Psikolojik İstismar Ölçeğini puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, psikolojik istismar ölçeği ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=13,700; p<.05$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,15 ; p<.05$). Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,97 ; p < .05$). Scheffe testi sonucunda Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = -,53 ; p>.05$).

Tablo 13.2 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Yıldırma/Aşağılama Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Anadolu Lisesi	364	1,2723	,37750	G.Arası	1,851	2	,926		
PiÖ	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	1,3618	,49636	G.İçi	209,568	1058	,198	4,674	,010
Yıldırma	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	1,2824	,44521	Toplam	211,419	1060			
Aşağılama	Total	1061	1,3102	,44660						

Tablo 13.2.1 PiÖ-Yıldırma/Aşağılama Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,07942	,03441	,070
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	,01007	,03541	,960
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	,08949*	,03191	,020

Tablo 13.2.' de görüldüğü üzere Psikolojik İstismar Ölçeğinin yıldırma/aşağılama alt boyutunun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yıldırma/aşağılama alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=4,674; p < .05$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,08949; p < .05$). Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,07942; p > .05$). Scheffe testi sonucunda Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,01007; p > .05$).

Tablo 13.3 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
PIÖ Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	Anadolu Lisesi	364	2,5806	,94260	G.Arası	,790	2	,395			
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	2,6364	,86059							G.İçi
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	2,6404	,89155	Toplam	853,128	1060	,490			
	Total	1061	2,6183	,89713							

Tablo 13.3.1. PİÖ-Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,00402	,06939	,998
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	,05980	,07142	,704
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	,05578	,06435	,687

Tablo 13.3.'de görüldüğü üzere; Psikolojik İstismar Ölçeğinin duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutunun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=,490; p>.05$).

Tablo 13.4 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Suça Yönelme Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
	Anadolu Lisesi	364	1,1877	,32943	G.Arası	3,210	2	1,605		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	1,3138	,48294	G.İçi	190,045	1058	,180		
PiÖ Suça Yönelme					Toplam	193,255	1060		8,935	,000
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	1,2312	,43825						
	Total	1061	1,2488	,42699						

Tablo 13.4.1 PİÖ-Suçta Yöneltilme Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,08261*	,03277	,042
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	,04345	,03372	,436
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	,12607*	,03038	,000

Tablo 13.4.' de görüldüğü üzere Psikolojik İstismar Ölçeğinin suçta yöneltilme alt boyutunun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, suçta yöneltilme alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=8,935; p<.05$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,12607; p < .05$). Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,08261; p < .05$). Scheffe testi sonucunda Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,04345; p > .05$).

Tablo 13.5 Psikolojik İstismar Ölçeğinin Reddetme/İzalsasyon Alt Boyutunun Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
PiÖ Reddetme İzalsasyon	Anadolu Lisesi	364	1,4194	,52522	G.Arası	3,191	2	1,595		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	1,5395	,55401						
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	1,4403	,49459	Toplam	299,319	1060			
	Total	1061	1,4722	,53139						

Tablo 13.5.1 PiÖ-Reddetme İzalsasyon Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,09921	,04090	,053
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	,02085	,04210	,885
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	,12006*	,03793	,007

Tablo 13.5.'de görüldüğü üzere Psikolojik İstismar Ölçeğinin reddetme/izalasyon alt boyutunun okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, reddetme/izalasyon alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=5,700; p < .05$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,12006; p < .05$). Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,09921; p > .05$). Scheffe testi sonucunda Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,02085; p > .05$).

Tablo 14. Ergen Asiliği Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ERAS Ortalama	Anadolu Lisesi	364	2,1924	,56944	G.Arası	2,779	2	1,389		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	2,1953	,65262	G.İçi	410,687	1058	,388		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	2,0777	,64421	Toplam	413,466	1060		3,579	,028
	Total	1061	2,1634	,62455						

* $p < .05$

Tablo 14.1 Ergen Asiliği Ölçeğinin (ERAS) Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	,00291	,04467	,998
Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,11466	,04958	,069
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,11757	,04817	,051

Tablo 14.' de görüldüğü üzere Ergen Asiliğinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, ergen asiliği ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=3,579$; $p<.05$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,00291$; $p > .05$). Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,11757$; $p < .05$). Scheffe testi sonucunda Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,11466$; $p > .05$).

Tablo 14.2. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt boyutu olan Aileye Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Anadolu Lisesi	364	2,1461	,73125	G.Arası	6,696	2	3,348		
Aileye Yönelik Asilik	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	2,1224	,77951	G.İçi	608,522	1058	,575		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	1,9545	,76109	Toplam	615,219	1060		5,821	,003
	Total	1061	2,0864	,76184						

Tablo 14.2.1. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt boyutu olan Aileye Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,16797*	,05863	,017
Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,19163*	,06035	,007
Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,02366	,05437	,910

Tablo 14.2.'de görüldüğü üzere; aileye yönelik asiliğin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aileye yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($F=5,821; p < .05$). Anlamlılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek için post-hoc tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,16797; p < .05$). Scheffe testi sonucunda Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,19163; p < .05$). Scheffe testi sonucunda Anadolu Liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\bar{x}_i - \bar{x}_j = ,02366; p > .05$).

Tablo 14.3. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Okula Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Okula Yönelik Asilik	Anadolu Lisesi	364	1,8895	,67147	G.Arası	,762	2	,381		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	1,9468	,76806	G.İçi	601,294	1058	,568		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	1,8958	,83026	Toplam	602,055	1060		,670	,512
	Total	1061	1,9137	,75364						

Tablo 14.3.1. ERAS-Okula Yönelik Asilik Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,05103	,05828	,682
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Anadolu Lisesi	,00631	,05999	,994
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	,05734	,05405	,570

Tablo 14.3.' de görüldüğü üzere; okula yönelik asiliğin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, okula yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=,670$; $p> .05$).

Tablo 14.4. Ergen Asiliği Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Akrana Yönelik Asiliğin Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Akrana Yönelik Asilik	Anadolu Lisesi	364	2,7830	,80564	G.Arası	3,754	2	1,877		
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	2,7539	,92313	G.İçi	819,631	1058	,775		
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	2,6353	,90695	Toplam	823,385	1060		2,423	,089
	Total	1061	2,7327	,88135						

Tablo 14.4.1. ERAS-Akrana Yönelik Asilik Alt Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,11858	,06804	,220
Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,14766	,07004	,109
Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,02908	,06310	,899

Tablo 14.4.' de görüldüğü üzere; akrana yönelik asiliğin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, akrana yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=2,423$; $p > .05$).

Tablo 15. Öğrencilerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Anadolu Lisesi	364	3,3475	,55865	G.Arası	1,442	2	,721		
KPDÖ Ortalama	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	418	3,2667	,64670	G.İçi	389,387	1058	,368	1,959	,141
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	279	3,2754	,60484						
					Toplam	390,829	1060			
	Total	1061	3,2967	,60721						

Tablo 15.1. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

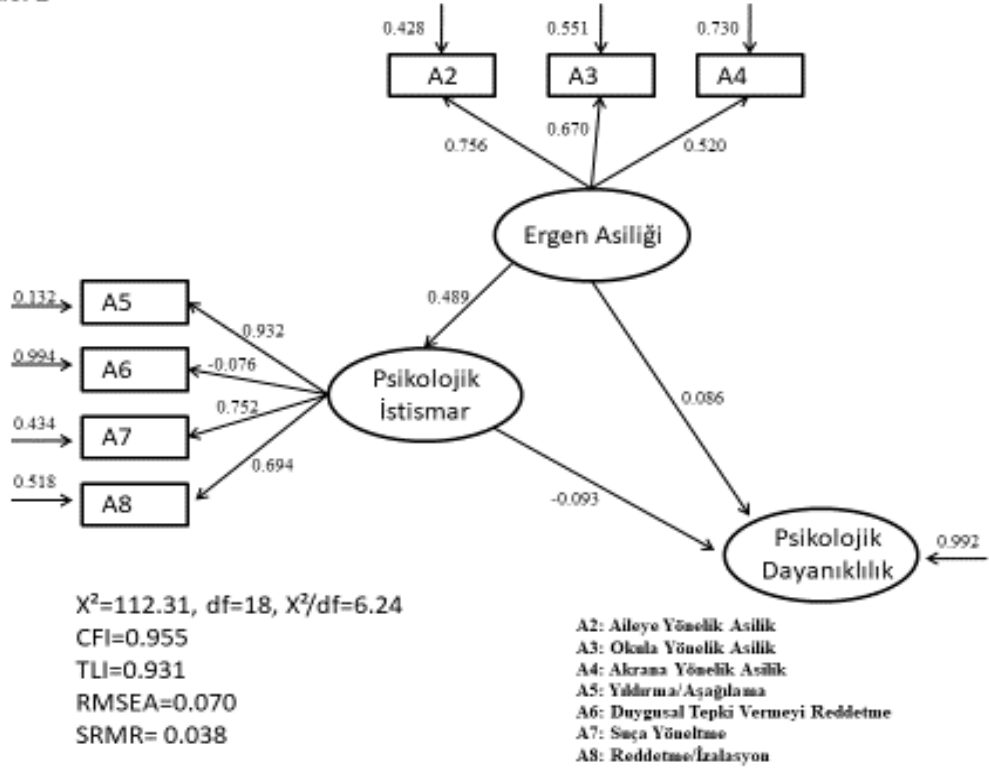
Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Anadolu Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,09921	,04090	,053
Anadolu Lisesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	,02085	,04210	,885
Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	,00864	,04690	,983

Tablo 15.' de görüldüğü üzere; öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, psikolojik dayanıklılık ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($F=1,959; p > .05$).

4.3. Yol (Path) Analizi Bulguları

Model 1 incelendiğinde Tablo 16'da görülen uyum değerleri ve uyum aralıkları (Schermele-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) referansına göre X^2/sd değerinin 5'ten büyük olduğu görülmüştür ($X^2/sd=6.24>5$). Bu nedenle Model 1'in kabul edilebilir uyum aralığında olmadığı görülmüş ve model modifikasyon indeksleri incelenerek "Ergen Asiliği" ile "Psikolojik İstismar" değişkenleri arasında tek taraflı ilişki oku eklenerek analiz yenilenmiştir.

Model 1



Tablo 16. Uyum Değerleri ve Uyum Aralıkları (Schermelleh Engel ve diğ., 2003).

Model Uyum Kriteri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 Uyum testi	$0,05 < p \leq 1$	$0,01 < p \leq 0,05$
CMIN/SD	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$
TLI	$0,95 \leq TLI$	$0,90 \leq TLI$
CFI	$0,97 \leq CFI$	$0,95 \leq CFI$
RMSEA	$RMSEA \leq 0,05$	$RMSEA \leq 0,08$
SRMR	$0 < SRMR \leq 0,05$	$0 < SRMR \leq 0,08$

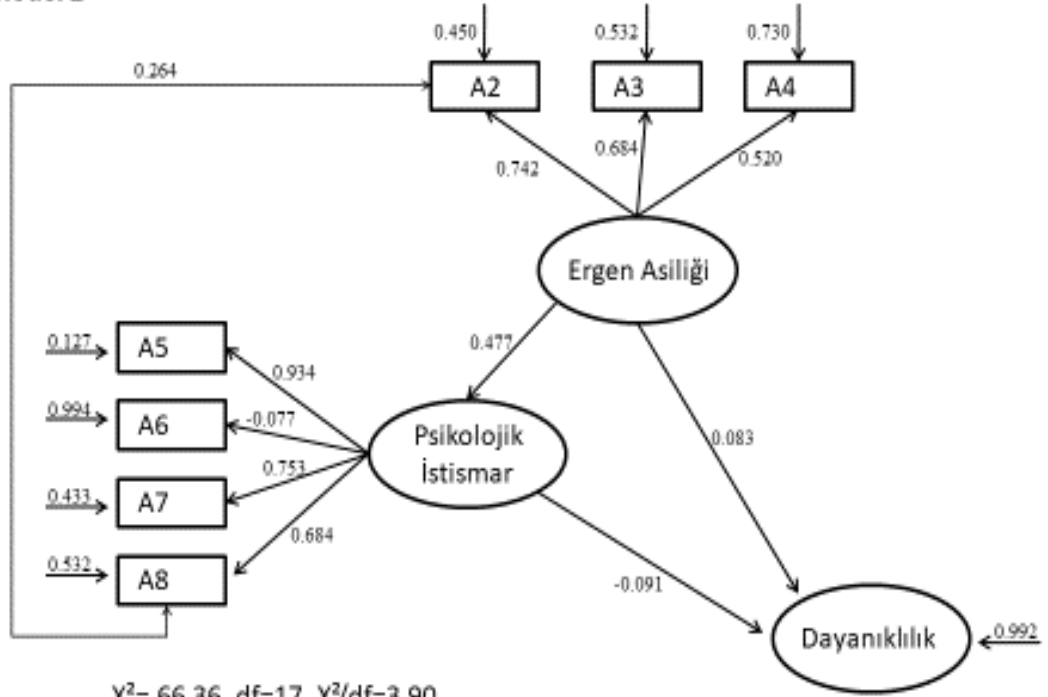
Model yorumlanırken Tablo 16'daki değerler dikkate alınmıştır. Model 2'nin Tablo 16.'da görülen uyum değerleri ve uyum aralıkları referansıyla (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) incelendiğinde ki-kare uyum testi sonucuna göre

modelin kabul edilebilir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2/sd = 3.90 \leq 5$). TLI değerinin (.96) kabul edilebilir uyum gösterdiği, CFI değerinin (.97) iyi uyum gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA=.05) incelendiğinde modelin iyi uyum gösterdiği (RMSEA \leq 0,05) ve ortalama hataların (Kalıntıların) karekökü (Root Mean Square Residual, RMR=.03) incelendiğinde de modelin iyi uyum gösterdiği (SRMR \leq 0,05) saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda Model 2'nin genel olarak iyi uyum gösterdiği saptanmıştır.

Standardize edilmiş model sonuçları (Standardized Model Results- β) incelendiğinde; Model 2'de görüleceği üzere ergen asiliği psikolojik dayanıklılığı doğrudan anlamlı düzeyde yordamaktadır. ($\beta=.083, p=.05$) Bununla birlikte psikolojik istismar; hem ergen asiliğini ($\beta=.048, p=.00$) hem de psikolojik dayanıklılığı yordamaktadır ($\beta=-.091, p=.02$). Ergen asiliğinin psikolojik dayanıklılık arasında doğrudan etkisi vardır. Ayrıca psikolojik istismarın ergen asiliğine doğrudan etkisinin olduğu bununla birlikte psikolojik istismarın ergen asiliği üzerinden psikolojik dayanıklılığa dolaylı etkisi olduğu (indirect/mediated effect) gibi psikolojik dayanıklılığı negatif bir etkiyle de doğrudan yordamaktadır.

Model 2 incelendiğinde ergen asiliğinin alt boyutu olan "aileye yönelik asilik(A2)" ile psikolojik istismarın alt boyutu olan "reddetme/izalasyon (A8)" arasında ilişki vardır ($\beta=.26 p=.00$).

Model 2



$\chi^2 = 66.36, df=17, \chi^2/df=3.90$
CFI= 0.977
TLI= 0.962
RMSEA= 0.052
SRMR= 0.031

A2: Aileye Yönelik Asilik
A3: Okula Yönelik Asilik
A4: Akranına Yönelik Asilik
A5: Yoldurma/Aşağılanma
A6: Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme
A7: Suça Yönelme
A8: Reddetme/İzaleasyon

Sonuç olarak bu model, ergen asiliğinin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olduğunu ve psikolojik istismarın aracı değişken olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde "Ergen Asiliği, Duygusal İstismar ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişki" başlıklı bu araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmıştır. Ayrıca, bu konuda gelecekte yürütülecek araştırmalara ve çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen araştırmanın ana problemi ve alt problemleri ekseninde sonuçlar tartışılmıştır.

5.1.1. Ergen Asiliği ve Cinsiyet

Bu araştırmada ergen asiliği puanları ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak alt boyutlar incelendiğinde iki alt boyutta ergen asiliği davranışı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ergen asiliği alt boyutu olan aileye yönelik asilik alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Yani erkek öğrencilerin aileye yönelik daha asi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeni arasındaki farklılıklar literatür incelendiğinde desteklenen bir durumdur. Başa çıkma düzeyinde bireylerin stresle başa çıkma mekanizması cinsiyet farklılıkları kadın ve erkeklerin içinde bulunduğu sosyal rollerdeki farklılıklarla alakalı olduğu (Blalock-Janie & Joiner-Thomas, 2000: 59) ve kadın-erkek oranları farklılığı biyolojik etkenin yanı sıra tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan iş bölümü farklılığına, stresli yaşam olaylarına ve kültürel etkenlere dayalı olarak beliren cinsiyet rollerine bağlandığı (Ünal, Küey, Güleç, Bekaroğlu, Evlice ve Kırılı, 2002) bilinmektedir. Bununla birlikte öfke düzeyine ve ifade edebilme şekline yönelik farklılaşmalar yaş, cinsiyet, anne-baba ve aile içi ilişkiler gibi etmenler etki edebilmektedir (Gündoğdu, 2010; Dündar, 2016). Bu bağlamda cinsiyet değişkeni arasındaki farklılıklar toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel etkenler ve öfke düzeyi ifade tarzları ile açıklanabilir. (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 1999; Ercan; 2008; Gündoğdu, 2010; Koç- Yıldırım, 2014; Dündar; 2016; Güngüz, 2017; Köse-Akkirman, 2017). Bu araştırmadan elde edilen psikolojik istismar bulgusu dikkate alındığında da bu durum araştırmanın kendi içindeki tutarlılığına

işaret etmektedir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin daha fazla psikolojik istismara maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla psikolojik istismarı daha çok algılayan erkek öğrencilerin modelle tutarlı olarak da asilik davranışının tetiklendiği ve dolayısıyla da ergen asiliğinin daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Ergen Asiliği Ölçeğinin okula yönelik asilik alt boyutu ile cinsiyet değişkenin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Yani erkek öğrencilerin okula yönelik daha asi olduğu saptanmıştır. Bu bulgu literatür incelendiğinde; Karal (2011) tarafından okullarda kavgaya karışan ve en çok disiplin cezası alan öğrencilerin erkek öğrenciler olması ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Çiftci (2015) tarafından ergenlik dönemindeki öğrencilerin asilik davranışları ile siber zorba olma ve siber mağdur olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla asiliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu bu araştırma ile de paralellik göstermektedir. Ergen Asiliği Ölçeğinin akrana yönelik asilik alt boyutu ile cinsiyet değişkenin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.2. Ergen Asiliği ve Okul Türü

Araştırma sonuçlarına göre ergen asiliği ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Özetle toplam sonuçlar incelendiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri diğer okul türlerinde eğitim gören öğrencilere göre daha asidir. Bu durum literatür incelendiğinde umutsuzluk ve saldırganlık arasındaki ilişki ile açıklanabilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan öğrenciler bu okullara TEOG sınav sistemine göre yerleşmiş ve diğer okul türlerine göre daha düşük puanla öğrenci alan okul grubundadır. Kula (2008) tarafından meslek liselerinde yapılan araştırmaya göre derslerinde zayıf olmaması değişkeni ile 3'den fazla zayıf olması değişkeni arasında 3'den fazla zayıfı olan öğrencilerin umutsuzluk puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Kula (2008) tarafından yapılan araştırmada umutsuzluk

düzeyleri arttıkça saldırganlık durumlarının da artış gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla mesleki ve teknik anadolu lisesi grubunda okuyan öğrenciler sınavla yerleşen öğrenciler arasında başarısız olarak etiketlenmesine ve algılanmasına neden olmuş ve öğrencilerin umutsuzluk düzeyine etki etmiştir diyebiliriz. Dolayısıyla Kula (2008) tarafından yapılan araştırmadaki gibi saldırganlık ile ilişkili olabilir. Saldırganlığın öfkenin dışa vurulmuş bir davranış biçimi olduğu, engellerle ve başarısızlıkla karşılaşan bireyin benliğini korumak için saldırgan davranışlar sergilediği araştırmalar tarafından bilinmektedir (Western, 1996; Navaro, 2003; Kula, 2008). Madow (1972) tarafından başkaldırma (Rebellious) yani asilik öfkenin dışa vurumunda ortaya çıkan doğrudan davranış tepkilerinden birisi olarak tanımlamıştır. Bu bilgiler ışığında mesleki ve teknik anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin asilik davranışının diğer okul türlerine göre yüksek olması literatür tarafından desteklendiği ve beklendiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ergen asiliğinin alt boyutları incelendiğinde aileye yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Anadolu Liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Yani mesleki ve teknik anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin anadolu imam hatip lisesi öğrencilerine göre aileye yönelik daha fazla asilik yöneliminde olduğu görülmektedir. Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Yani anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin anadolu imam hatip liselerinde okuyan öğrencilere göre aileye yönelik daha fazla asilik yöneliminde olduğu görülmektedir. Bu sonuç çok boyutlu ele alınmalıdır. Bunlardan birincisi öfke ifade tarzlarından öfkenin içe atılması, ikincisi uyum mekanizması ve baş etme becerilerinin işlerliği, üçüncüsü ise bilinç, farkındalık ve kişilik özellikleri durumudur. Birinci durumu değerlendirecek olursak; Westermeyer 'e (2001) göre öfkenin içe atılması başka bir deyişle öfkenin kendine yöneltilmesi öfke duygusunun işlevselliğini engellemektedir ve öfkesini kendisine yönelten bireyler etken yollar yerine öfkelerini somurtma, küsme, iletişim kurmama, surat asma, kendini geri çekme gibi edilgen yollarla sergileyebilirler ya da bu bireyler karşısındakilerin kendilerini bir şekilde anlamalarını beklerler. Öfkenin ifade edilmesi tarzlarından öfkenin içe atılması, öfkeye sebep olan ve öfkeyi ortaya

çıkaran durum üzerine konuşmayı, öfkenilen birey ile iletişim kurmayı dolayısıyla soruna çözüm bulmayı oldukça zorlaştırabilmektedir. Böyle durumlarda bireyin ifade etmediği, paylaşmadığı duygular (Öfkenin bastırılması, üzüntünün dile getirilmemesi gibi) bireylerde gücenme ve kırılma gibi duygularının artmasına ve zamanla nefrete dönüşmesine sebep olabilmektedir (Özer, 1994). Bu durum aileden algılanan psikolojik/duygusal istismara karşın bireyin öfke duygusunu asilik davranışı sergilemek yerine edilgen davranış sergilemeye dönüşebilmektedir (Gücenme, küsme, acı çekme iletişim kurmama gibi). Böylece öfkelerini içe atan bireyler saldırgan, asi davranışlar sergilemekten ziyade sergileyecekleri tepkileri düşünme veya pasifize olma, duygularını bastırma eğiliminde olabilirler. Goulston ve Goldberg 'e (2003) göre bireylerin öfkelerini bastırarak o an için sorunun ortadan kalktığını düşünseler bile aslında öfke duygusu kaybolmamaktadır ve bireyin yaşadığı sorun daha fazla artabilmektedir ki öfkenin ilerleyen zamanlarda çeşitli ruhsal (psikosomatik rahatsızlıklar, depresyon vb.), fiziksel ve duygusal rahatsızlıklara ileri boyutta özkıyım (intihar)'a bile yol açabileceği ifade edilmiştir.

İkinci durumu değerlendirecek olursak; genel olarak bakıldığında bütün dinler, inanan bireylerin kendileriyle ve diğer bireyler ile uyumlu ilişkiler içinde olmasını uyumlu ilişkiler sürdürebilmesini ister bununla birlikte islam dini de diğer dinler gibi bireyin diğer bireyler ile ilişkilerinde bu uyumu sağlayabilmesi için ona bir takım sorumluluklar yükler ve değerler sunar (Kılıç, 2005). Bu bağlamda bireylerin aldığı dini eğitimin kişilerde yüklediği sorumluluk ve değer bağlamında uyumlu ilişkiler kurmaya çalıştıkları bu nedenle aileye yönelik asilik davranışının anadolu imam hatip öğrencilerinde diğer lise türlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve daha düşük eğilimde oldukları düşünülebilir. Kıрман (2013) tarafından ergenlik döneminde olan bireylerin bazı durumlarda seküler başa çıkma yolunu kullanırken, bazı durumlarda da dini başa çıkma yolunu kullandığı ve bazen de günlük problemler ve sıkıntılarla nasıl mücadele ettikleri sorulduğunda ise her ikisini birden tercih ettikleri ifade edilmiştir. Bu bağlamda dini eğitim veren anadolu imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin başa çıkma becerilerinden dini başa çıkma mekanizmasına başvurduğu düşünülebilir. Özgül (2017) tarafından yapılan araştırma bu durumu destekler niteliktedir; dışa yönelik öfke ile olumlu dinî başa çıkma arasında anlamlı ve negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuş yani olumlu dinî başa çıkma düzeyi arttıkça dışa yönelik öfke düzeyi azalmıştır. Bu bağlamda aileden

algılanan psikolojik istismara karşın anadolu imam hatip lisesinde okuyan bireylerin olumlu dini başa çıkma yöntemini kullanarak dışa yönelik asilik düzeyinde azalma olduğu bu nedenle aileye yönelik asilik davranışının diğer lise türlerine göre daha az sergilediği düşünülebilir. Bir diğer başa çıkma mekanizması olarak da akran desteği düşünülebilir; Kanal (2008) tarafından yapılan çalışmada; hem kızlar hem de erkekler tarafından bir sorun halinde ilk olarak başvuru alan kişinin arkadaşları olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin algıladıkları sorun karşısında arkadaşlarına başvurarak akran desteği aldığı böylece aileye yönelik asilik davranışının diğer lise türlerine göre daha az olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte Yorulmaz (2007) tarafından yapılan kültürlerarası çalışmada Türk Müslümanların daha fazla anlık hatalı yorumlama yapmakta olduğu ve düşüncelerini ve düşünce kontrolünü daha fazla önemseydiği, dikkate aldığı dolayısıyla daha fazla kontrol yöntemi kullanmakta oldukları ifade edilmiştir. Bu bağlamda yaşanan bir olay karşısında o olaydan çok o olayın yorumlanma şeklinin daha önemli olduğuna ilişkin temel bilişsel varsayımın (Beck, Emery & Greenberg, 1985) doğrultusunda yoğun dini eğitim alan Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri yaşadıkları olaydan çok olay ile ilgili düşüncelerini daha çok önemseme ve asilik davranışını daha çok kontrol etme eğiliminde olabilirler. Bununla birlikte bu araştırma sonuçları dikkate alındığında yapılan yol analizi socunda Model 2 incelendiğinde ergen asiliğinin alt boyutu olan "aileye yönelik asilik (A2)" ile psikolojik istismarın alt boyutu olan "reddetme/izalasyon (A8)" arasında ilişki saptanmıştır. Bu veriden yola çıkarak ailenin beklentisi doğrultusunda dini eğitim alan öğrenciler aileleri tarafından takdir görüyor pekiştiriliyor olabilir dolayısıyla psikolojik istismarın alt boyutu olan "reddetme/izalasyon" maruz kalmadıkları için öğrenciler aileye yönelik asilik düzeyi diğer okul türlerine göre daha düşük olabilir.

Baş çıkma yolları Lazarus (1993) tarafından iki şekilde tanımlanmıştır; eğer birey çevre ile ilişkisini değiştiren doğrudan başa çıkma davranışlarını kullanılıyorsa, bu tarz başa çıkma yöntemi problem odaklı başa çıkma olarak tanımlanmış, eğer birey-çevre ile ilişkisinde değişim doğrudan davranışlar yoluyla değil de bireyin çevreyi yorumlama biçiminde oluyorsa bu yöntem de duygu odaklı başa çıkma olarak tanımlanmıştır. Böylece problem odaklı başa çıkma tarzının kullanılması sonucunda dış koşullarda değişimle sonuçlanırken duygu odaklı yöntemlerin kullanılmasının ise bireyde içsel bir değişim meydana getirdiği belirtilmektedir(Lazarus, 1993). Bu

bağlamda araştırmada ulaşılan bulgu düşünüldüğünde anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin duygu odaklı başa çıkma mekanizmasına diğer lise türlerindeki öğrencilerin ise problem odaklı başa çıkma mekanizmasına başvurduğu düşünülebilir. Duygulara yönelik başa çıkma stratejilerinde birey var olan durumu kontrol edemeyeceğine inanmıştır ve bu yüzden de kabullenme davranışı içine girmiştir (Çoruhlu, 2001). Bu durum dikkate alındığında aileden algılanan psikolojik istismara karşı anadolu imam hatip lisesinde okuyan bireylerin var olan durumu kontrol edemeyeceğine inandığı için kabullenme davranışı içine girdiği ve bu nedenle aileye yönelik asilik davranışının diğer lise türlerine göre daha az sergilediği düşünülebilir.

Üçüncü durumu değerlendirecek olursak; Geçtan (1999), bazı bireylerin öfkelerini o anda, bazılarının ise öfkelenmelerine sebep olan durum sona erdikten sonra fark edebileceğini; kimi insanların ise bu duyguyu bastırdıkları için yaşam boyu kendisinin bilincine ulaşamayabileceğini belirtmektedir.

Okula yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Akarana yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgular Çiftci (2015) tarafından ergenlik dönemindeki öğrencilerin asilik davranışları ile siber zorba olma ve siber mağdur olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışma ile uyuşmamaktadır. Bu farklılığın sebebi olarak örneklem grubunun farklılığı; Sosyo-kültürel ve demografik özellikleri (Katılımcı sayıları, okul sayıları) gibi etmenler düşünülmüştür.

5.1.3. Psikolojik İstismar ve Cinsiyet

Bu araştırmada Psikolojik İstismar Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre toplam puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Bulgulanan farklılık erkek öğrencilerin lehine bulunmuştur. Yani erkek öğrencilerin daha fazla psikolojik istismara maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan bu sonuç benzer şekilde yapılan literatürdeki pek çok araştırma sonuçları ile uyuşmamaktadır; birçok araştırmanın sonucunda anne ve babadan algılanan duygusal/psikolojik istismarın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır (Alantar, 1989; Vardar, 1994;

Çeşmeci, 1995; Taşdelen, 1995; İşmen ve Aydın, 1996; Kılınç, 1999; Siyez, 2003; Eryiğit, 2004; Bekçi, 2006; Yalçın, 2007; Yıldız-Arabacı, 2007; Şimşek ve Cenkseven-Önder, 2011; Savla, Roberto, Jaramillo-Sierra, Gambrel, Karimi & Butner, 2013; Şahin ve Tezel, 2014; Erdem-Özyurt, 2016). Bu farklılığın diğer araştırmalardan farklılaşmasının sebebi örneklem grubunun farklılığı (Sosyo-kültürel ve demografik özellikleri) ve yapılan araştırmaların zamanı ile ilişkili olabileceği gibi kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları psikolojik istismarı ifade tarzı ile de ilişkili olabilir. Literatürdeki araştırmalar öfke ifade tarzlarından erkeklerin dışa yönelik ifade tarzının daha yüksek olduğu kızların ise öfke ifade tarzlarından içe yönelik/içte tutma ifade tarzının yüksek olduğunu (Kılıçarslan, 2000; Gündoğdu, 2010; Dünder, 2016; Sağır, 2016) göstermekle birlikte kültürel farklılıkların ve toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik kurgularının araştırmalarda önemli bir değişken olduğu bilinmektedir (DSÖ, 1999; Ercan, 2008; Gündoğdu, 2010; Koç- Yıldırım, 2014; Dünder, 2016; Güngüz, 2017; Köse-Akkirman, 2017). Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları, kontrol odağı ve psikoloji dayanıklılık düzeylerinin incelendiği başka bir araştırmada stresle başa çıkma tarzlarından çaresizlik yaklaşımının kızların erkeklere göre daha fazla kullandığı tespit edilmiştir (Güngüz, 2017). Bu bağlamda kendini çaresiz hisseden kız öğrenciler değişen bir şey olmayacak düşüncesi ile maruz kaldıkları durumu gizleme ya da ifade etmeme eğiliminde olabilirler. Koç-Yıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmada erkek ergenlerin özerkli alt boyutunda puan ortalamalarının kızlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda erkek öğrenciler kendilerini daha özerk algıladıkları için yaşadıkları durumu ifade ederken daha objektif davranmış olabilirler. Bununla birlikte literatürdeki bazı araştırma sonuçları (Korkut, 2012; Türk, 2013; Arslan, 2015) ile bu araştırmanın sonucu paralellik göstermektedir. Korkut (2012) tarafından yapılan lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada erkek öğrencilerin daha fazla duygusal istismara maruz kaldığı saptanmıştır. Bu durum erkeklerin daha fazla disiplin problemi yaşadığı; evin huzurunu bozan, kurallara aykırı hareket eden erkek ergenlere daha çok kızılması ve onların cezalandırılması kızlara göre duygusal istismarı daha fazla algılıyor olmalarına neden olabileceği şeklinde açıklanmıştır (Korkut, 2012). Türk (2013) tarafından yapılan araştırmada Anne-baba Duygusal İstismar ve Öğretmen Duygusal İstismar düzeyi erkeklerin kızlara göre daha yüksek

olduğu saptanmıştır. Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anne-babalarından daha fazla psikolojik istismarı algıladıkları saptanmıştır.

Bu araştırmada Psikolojik İstismar Ölçeğinin duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu literatürdeki çoğu araştırma ile uyusmaktadır (Alantar, 1989; Vardar, 1994; Çeşmeci, 1995; Taşdelen, 1995; İşmen ve Aydın, 1996; Kılınç, 1999; Siyez, 2003; Eryiğit, 2004; Bekçi, 2006; Yalçın, 2007; Yıldız-Arabacı; 2007; Şimşek ve Cenkseven-Önder; 2011; Savla, Roberto, Jaramillo-Sierra, Gambrel, Karimi & Butner, 2013; Şahin ve Tezel, 2014; Erdem-Özyurt, 2016). Ancak Arslan(2015) tarafından yapılan çalışma ile uyusmamaktadır. Arslan (2015) tarafından yapılan Psikoloji İstismar Ölçeğini geliştirme çalışmasında duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutunda erkek öğrencilerin bu durumu daha fazla algıladığı ifade edilmiştir. Psikolojik İstismar Ölçeğinin yıldırma/aşağılama alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Yani erkek öğrencilerin yıldırma/aşağılama psikolojik istismar türüne daha fazla maruz aldığı saptanmıştır. Bu bulgu Arslan (2015) tarafından yapılan çalışma ile ve Türk (2013) tarafından yapılan çalışma ile uyusmakta literatürdeki diğer çalışmalar ile paralellik göstermemektedir; literatürdeki diğer çalışmalar cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığını belirtmektedir (Alantar, 1989; Vardar, 1994; Çeşmeci, 1995; Taşdelen, 1995; İşmen ve Aydın, 1996; Kılınç, 1999; Siyez, 2003; Eryiğit, 2004; Bekçi, 2006; Yalçın, 2007; Yıldız-Arabacı; 2007; Şimşek ve Cenkseven-Önder; 2011; Savla, Roberto, Jaramillo-Sierra, Gambrel, Karimi & Butner, 2013; Şahin ve Tezel, 2014; Erdem-Özyurt, 2016). Türk (2013) tarafından yapılan çalışmada anne-baba duygusal istismarında aşağılama ve yıldırma boyutlarında erkeklerin algılanan yıldırma ve aşağılama düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Şimşek (2010) tarafından yapılan çalışmada aşağılama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak "bu araştırmadan farklı" olarak Şimşek (2010) tarafından yapılan çalışmada kız ergenlerde erkek ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılaşmaların sebebi örneklem grubunun farklılığı (Sosyo-kültürel ve demografik özellikleri) ve yapılan araştırmaların zamanı ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Psikolojik İstismar Ölçeğinin suça yöneltme alt boyutu ile cinsiyet

değişkenin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir. Yani suça yöneltme alt boyutunda erkek öğrencilerin daha fazla maruz kaldığı saptanmıştır. Bu bulgu Arslan (2015) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Psikolojik İstismar Ölçeğinin reddetme/izalasyon alt boyutu ile cinsiyet değişkenin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu ölçeğin psikometrik özellikleri incelenen Arslan (2015) tarafından yapılan çalışma ile ve Türk (2013) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermemekle birlikte yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Alantar, 1989; Vardar, 1994; Çeşmeci, 1995; Taşdelen, 1995; İşmen ve Aydın, 1996; Kılınç, 1999; Siyez, 2003; Eryiğit, 2004; Bekçi, 2006; Yalçın, 2007; Yıldız-Arabacı, 2007; Şimşek ve Cenkseven-Önder, 2011; Savla, Roberto, Jaramillo-Sierra, Gambrel, Karimi & Butner, 2013; Şahin ve Tezel, 2014; Erdem-Özyurt, 2016). Türk (2013) tarafından yapılan çalışmada anne-babadan algılanan duygusal istismarın reddetme boyutunda erkeklerin kızlara göre daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Arslan (2015) tarafından yapılan çalışmada da ölçeğin reddetme/izalasyon alt boyutunda erkeklerin kızlara göre daha fazla anne-babadan duygusal istismarı algıladıkları saptanmıştır. Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) tarafından çocuğun yetiştirilmesinde önemli faktörlerden birinin cinsiyet olduğu bu nedenle çocuğun cinsiyetine yönelik oluşan rol beklentisine bağlı olarak, çocuğun daha atak ya da daha sakin olmasının beklendiği ve böyle bir durumda beklenenin dışında aksi davranış sergileyen çocuğun daha fazla istismar edilme riskinin olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmada aileye yönelik asiliğin erkeklerde daha fazla olduğunun saptandığı düşünüldüğünde psikolojik istismar bulgularında çıkan erkek öğrencilerin puanlarının istatistiki olarak anlamlı bulunması beklenenden aksi davranış gösteren çocukların istismar edilme riskinin fazla olduğu bilgisiyle (Şimşek ve Cenkseven-Önder, 2011) uyduğu ve bu nedenle erkeklerin algılanan psikolojik istismarda çıkan puan ortalamalarının daha fazla olduğu ve bu farklılıkların bu nedenle de kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4. Psikolojik İstismar ile Okul Türü

Bu çalışmada Psikolojik İstismar Ölçeği puanlarını ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yani Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrencilerinin algıladığı psikolojik istismarın daha fazla olduğu görülmüştür. Alt boyutlara bakıldığında ise duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Psikolojik İstismar Ölçeğinin yıldırma/aşağılama alt boyutunun okul türü değişkenine göre yıldırma/aşağılama alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Psikolojik İstismar Ölçeğinin suça yöneltme alt boyutunun okul türü değişkenine göre suça yöneltme alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Anlamlılığın yapılan analiz sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Psikolojik İstismar Ölçeğinin reddetme/izalasyon alt boyutunun okul türü değişkenine göre yapılan analiz sonucunda, reddetme/izalasyon alt boyutu ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Anlamlılığın yapılan analiz sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özetle yapılan analizler sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin psikolojik istismar ölçeğinin hem toplam sonucunda hem de suça yöneltme, alt boyutunda diğer okul türlerine göre daha fazla istismara maruz kaldığı/algılanan

psikolojik-duygusal istismarın daha fazla olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yıldırma/aşağılama ve reddetme/izalasyon alt boyutlarında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla duygusal/psikolojik istismarı algıladıkları saptanmıştır. Bu bulgular literatürdeki çalışmalar (İşmen ve Aydın, 1996; Kars, 1996; Doyle, 1997; Flisher ve ark., 1997; Siyez, 2003; Tosuntaş- Karakuş, 2006; Yalçın, 2007; Adalı, 2007; Topbaş, 2004; Kula, 2008; Azizoğlu, 2009; Şimşek ve Cenkseven-Önder, 2011; MEB, 2012) baz alınarak çok boyutlu değerlendirilmelidir. Duygusal istismara maruz kalmış çocukların özellikle genç ve yetişkinlik dönemlerinde suçluluk, saldırganlık, benlik algısı, depresyon ve kişiler arası iletişim sorunlarına yönelik etkisinin fiziksel istismara göre daha fazla olduğu bilinmektedir (Adalı, 2007). Bunların yanı sıra psikolojik istismar, çocukların zihinsel gelişimlerini ve fiziksel gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmekte ve psikolojik istismara maruz kalan çocuklarda bilişsel kapasite düzeyi normal olmasına rağmen, dikkat ve öğrenme problemleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadır; dolayısıyla psikolojik istismar çocukların hem akademik başarısını hem de kişiliğini olumsuz açıdan etkileyebilmektedir (Topbaş, 2004). Ergenlik dönemine bakıldığında ise duygusal istismarın ergenlerde kişisel, genel ve sosyal uyumsuzluk (Yalçın, 2007; Tosuntaş- Karakuş, 2006), düşük benlik algısı (Siyez, 2003), akademik performanslarında başarısızlık (Kars, 1996; Doyle, 1997; Flisher ve ark., 1997; Azizoğlu, 2009), kendini kabul düzeyinde düşüş (İşmen ve Aydın, 1996) gibi bir takım duygusal, davranışsal ve akademik problemlerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bununla birlikte Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde okuyan öğrenciler bu okullara TEOG sınav sistemine göre yerleşmiş ve diğer okul türlerine göre daha düşük puanla öğrenci alan okul grubundadır. Kula (2008) tarafından meslek liselerinde yapılan araştırmaya göre derslerinde zayıf olmaması değişkeni ile 3'den fazla zayıf olması değişkeni arasında 3'den fazla zayıf olan öğrencilerin umutsuzluk puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuş ve yapılan araştırmada umutsuzluk düzeyleri arttıkça saldırganlık durumlarının da artış gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Nitekim MEB (2012) istatistiklerinden elde edilen verilere göre okul ortamında olumsuz davranış sergileme sonucu disiplin cezası alma oranı en yüksek olan okul türü meslek liseleri olmaktadır. Dolayısıyla mesleki ve teknik anadolu lisesi grubunda okuyan öğrenciler sınavla yerleşen öğrenciler arasında başarısız olarak etiketlenmesine ve algılanmasına neden olmuş ve öğrencilerin umutsuzluk düzeyine etki ettiğini düşünebiliriz. Bütün var olan bu

duruma ek olarak da Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) tarafından beklenenin dışında aksi yönde davranış sergileyen çocuğun daha fazla istismar edilme riskinin olduğu bildirilmiştir. Böylece tüm bu bilgiler düşünüldüğünde bu okul türünde okuyan öğrencilerin başarısız olarak etiketlenmesi ve beklenen davranış ve başarı durumunun gerçekleşmemesi sonucunda aileleri tarafından tepki alabildikleri (bu araştırmanın at boyutları; suça yöneltme, yıldırma/aşağılama ve reddetme/izalasyon ile paralellik düşünüldüğünde) ve bu öğrencilerin risk altında olduğu dolayısıyla da çıkan durumun beklendiği ve literatürle uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin yaşadığı bu durum "bu araştırmanın bulguları" düşünüldüğünde algıladıkları psikolojik istismarın bir sonucu olarak asilik davranışını tetiklediği ve psikolojik istismarın doğrudan asilik davranışını tetikleyen aracı değişken rolünü de ortaya koymaktadır. Nitekim araştırma bulguları dikkate alındığında ergen asiliğinin yüksek olduğu okul türü psikolojik istismar sonucuyla paralellik gösteren Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileridir.

5.1.5. Psikolojik Dayanıklılık ile Cinsiyet

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği sonuçlarının cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizin sonucunda kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulgulanan söz konusu farklılık ise kız öğrencilerin lehine bulunmuştur. Yani bu çalışmada kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılığının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiği zaman bazı araştırmalar bu bulguyu destekler nitelikte olup (Önder ve Gülay, 2008; Oktan, 2008; Bozgeyikli ve Şat, 2014; Koç-Yıldırım, 2014; Aktaş, 2016; Dündar, 2016; Akdoğan, 2017) bazı araştırmalar farklılık (Bahadır, 2009; Toprak, 2014; Güngüz, 2017; Özcan, 2005; Terzi, 2008; Aydın, 2010; Aydoğdu, 2013; Bektaş ve Özben, 2016; Çataloğlu, 2018) göstermektedir. Önder ve Gülay (2008) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma bulgusuyla paralel kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Oktan(2008)'in ergenler üzerinde yaptığı çalışmada bu çalışmada olduğu gibi kızların psikolojik dayanıklılığının anlamlı derecede erkeklerden yüksek olduğu saptanmıştır. Bozgeyikli ve Şat (2014) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada psikolojik dayanıklılığın cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve kadın

öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Koç-Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmada psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet değişkeni arasında bu araştırmada olduğu gibi kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aktaş (2016) tarafından yapılan araştırma bulguları paralellik göstermekte olup ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada kız öğrencilerin lehine psikolojik dayanıklılıkları daha yüksek bulunmuştur. Dünder (2016) tarafından lise öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ile öfke ifade tarzlarının incelendiği araştırmada psikolojik dayanıklılığın uyum alt boyutu haricinde tüm boyutlarda kız ergenlerin erkek ergenlere göre anlamlı düzeyde psikolojik dayanıklılık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akdoğan (2017) tarafından lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada dayanıklılık alt boyutları olan aile desteği, okul desteği, akran desteği ve empati alt boyutlarının hepsinde kız ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarının erkek ergenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu uyum ve mücadele azmi alt boyutlarında ise cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Bahadır(2009) tarafından hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmada bu araştırmadan farklı olarak erkek öğrencilerin lehine psikolojik dayanıklılığın yüksek olduğu belirtilmiştir. Toprak (2014) tarafından ergenler ile yapılan çalışmada psikolojik dayanıklılığın bu araştırmadan farklı olarak erkek öğrencilerin kızlardan daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Güngüz (2017) tarafından yapılan araştırmada psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özcan (2005), Terzi (2008), Aydın (2010), Aydoğdu (2013) ve Bektaş ve Özben (2016) taraflarından yapılan araştırmalarda psikolojik dayanıklılık ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çataloğlu (2018) tarafından yapılan benlik kurgusu ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada psikolojik dayanıklılığın cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak psikolojik dayanıklılığın sosyal kaynaklar alt boyutu ile cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların psikolojik dayanıklılık sosyal kaynaklar alt boyut puan ortalamasının erkeklerden yüksek olduğu belirtilmiştir.

Yukarıda açıklanan psikolojik dayanıklılıkla ilgili literatürdeki bu farklılaşmalar yorumlanacak olursa; farklılaşmaların sebebi örneklem grubunun farklılığı; Sosyo-kültürel ve demografik özellikleri ile ilişkili olabileceği, psikolojik dayanıklılığın cinsiyete özgü bir kavram olmadığı farklı değişkenlerin de (aile,akran, deneyimler ve

sosyal destek ile kültürel boyut) psikolojik dayanıklılıkta belirleyici olabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte Kırtıl (2009) tarafından toplumumuzda kızların karşı tarafa daima daha anlayışlı davranmaları beklentisi ile duyguları daha iyi kontrol edebildikleri ve duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireylerin stres ile daha iyi başa çıkabildikleri bu bağlamda dayanıklılık anlamında da daha iyi oldukları ifade edilmiştir. Çataloğlu (2018) tarafından erkeklerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek çıktığı araştırmalar dikkate alındığında erkeklerin sürekli gücü temsil etme beklentisi, askerlik ile evi geçindirme beklentisini karşılama gibi toplumsal algılarla maruz kalmaları sonucunda bu durumla başa çıkma becerisi kazandığı dolayısıyla psikolojik dayanıklılıklarının yüksek çıkabildiği ifade edilmiştir. Akdoğan (2017) tarafından kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek çıktığı araştırmalar dikkate alındığında bu durumun kızların toplumumuzda sorumluluklarının erken yaşta verilmesi ve kızların daha erken yaşta olgunlaşıyor olmaları ile empatik eğilimin erkeklere oranla fazla olması daha fazla acıya maruz kalmaları dolayısıyla psikolojik dayanıklılıklarının yüksek çıkabildiği ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın ergen asiliği ve psikolojik istismar bulguları dikkate alındığında aileye yönelik asilik ile okula yönelik asiliğin ve algılanan psikolojik istismarın erkeklerde yüksek çıkması psikolojik dayanıklılığın ise kızların lehine çıkması araştırmanın tutarlılığına işaret etmektedir.

5.1.6. Psikolojik Dayanıklılık ile Okul Türü

Öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu literatürdeki bazı çalışmalar ile paralellik göstermemektedir (Özcan, 2015; Aktaş, 2016) . Özcan (2015) tarafından yapılan araştırmada psikolojik dayanıklılık ölçeği ile okul türü değişkeni arasında Anadolu Lisesi öğrencileri ile Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri arasında Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan çalışmada Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığının daha yüksek olduğu saptanmış ve bu durum Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin, hayat boyu öğrenme modeline göre eğitim almalarından dolayı öğrendikleri teorik bilgileri okul içinde ve okul dışında uygulama fırsatı bulmalarından ve içinde buldukları

zorlu yaşam koşullarının da etkisiyle psikolojik açıdan daha dayanıklı oldukları ile açıklanmıştır (Özcan, 2015).

Aktaş (2016) tarafından ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile gelecek beklentilerini incelediği araştırmada okul türüne göre psikolojik dayanıklılıkları arasında Anadolu Lisesi öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur . Yapılan çalışmada Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerine göre psikolojik dayanıklılığı daha yüksek bulunmuştur ve bu durum toplumda Anadolu Liselerine giden öğrencilerin akademik yönden ve üniversite sınavında daha başarılı olmaları dolayısıyla Ortaöğretime geçiş sınavları sürecinin aynı zamanda başta büyümenin hızlanmasına paralel olarak fizyolojik değişiklikler, bedensel değişiklikler, sosyal yönden yer edinme ve kimlik bulma gibi pek çok problemle mücadele ettiği ergenlik dönemine denk gelmesiyle bu dönem ergenlerin pek çok sorunla uğraşırken ortaöğretime geçiş sınavına hazırlık sürecinde de bu zorluklarla uğraşmakta durumunda kalması ve sorunlarla baş edebilme ve esnek olabilme bireyleri psikolojik yönden daha dayanıklı kılması ile açıklanmıştır (Aktaş, 2016).

Bununla birlikte Gürsu(2012) tarafından psikolojik sağlığın demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada öğrencilerin psikolojik sağlığının okul türü değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve fen lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlığı daha yüksek çıkmakla birlikte Fen lisesi öğrencilerinden sonra Anadolu lisesi öğrencilerinin de diğer liseler arasında psikolojik sağlığı en olumlu öğrenciler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Purmut (2016) tarafından yapılan ergenlerde belik imgesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada okul türü faktörü devlet okulu ve özel okul olarak ele alınmış yapılan analiz sonucunda hem devlet okulunda eğitim gören öğrencilerin hem de özel okulda eğitim gören öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmamıştır.

Bu araştırma bulgularının literatürdeki araştırmalara paralel çıkmamasının sebebi olarak literatürdeki bu farklılaşmalar yorumlanacak olursa; farklılaşmaların sebebi örneklem grubunun farklılığı; Sosyo-kültürel ve demografik özellikleri ile ilişkili olabileceği aynı zamanda da bu araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkla ilişkili olabilecek yaş, akran, deneyimler ve sosyal destek ile kültürel boyutun benzerlik gösterebileceği ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

5.1.7. Ergen Asiliği, Psikolojik İstismar ve Psikolojik Dayanıklılık ile Sınıf Düzeyi

Ergen Asiliği Ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; Ergen Asiliği puanları ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Ergen Asiliği Ölçeğinin aileye yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu farklılık 11.Sınıfta okuyan öğrencilerin lehinedir. Ergen Asiliği Ölçeğinin okula yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ergen Asiliği Ölçeğinin akrana yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ergen asiliğinin literatürde çok yeni bir kavram olması nedeniyle sınıf düzeyi değişkenine göre ilişki olup olmadığına yönelik doğrudan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu bulgu ergen asiliği ile ilişkili olabilecek literatürdeki diğer çalışmalar (Efilti, 2006; Ayas ve Pişkin, 2011; Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu, 2013; Sarıkaya, 2015; Aktaş, 2016) ekseninde değerlendirilmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu (2013) tarafından yapılan çalışmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin çatışma durumunda 11. sınıf öğrencilerine göre daha az saldırgan davranışta buldukları daha fazla problem çözmeye yönelik çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte 11. sınıf öğrencilerinin saldırganlık puanlarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Efilti, 2006; Ayas ve Pişkin, 2011). Başkaldırma (Rebellious) yani asilik öfkenin dışa vurumunda ortaya çıkan doğrudan davranış tepkilerinden birisi olduğu bilinmektedir (Madow, 1972). Saldırganlığın da öfkenin dışa vurulmuş bir davranış biçimi olduğu, engellerle ve başarısızlıkla karşılaşan bireyin benliğini korumak için saldırgan davranışlar sergilediği araştırmalar tarafından bilinmektedir (Western, 1996; Navaro, 2003; Kula, 2008). Ayrıca Sarıkaya (2015) tarafından yapılan çalışmada yaş değişkeni ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuş olup yaş arttıkça benlik saygısı düzeyinin de arttığı görülmüştür. Bu bağlamda yaş arttıkça benlik saygısının arttığı düşünüldüğünde anne-babadan algılan duygusal istismar nedeniyle 11. sınıf öğrencilerinin daha tepkisel yani aileye yönelik daha asi olabileceği ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Aktaş (2016) tarafından Ortaöğretime geçiş sınavları

sürecinin aynı zamanda başta büyümenin hızlanmasına paralel olarak fizyolojik değişiklikler, bedensel değişiklikler, sosyal yönden yer edinme ve kimlik bulma gibi pek çok problemle mücadele ettiği ergenlik dönemine denk gelmesiyle bu dönem ergenlerin pek çok sorunla uğraşırken ortaöğretime geçiş sınavına hazırlık sürecinde de bu zorluklarla uğraşmakta durumunda kaldığı açıklanmıştır. Bu bağlamda bu durumun nedeni olarak 11. Sınıf öğrencilerinin sınav sürecine 10.sınıflara göre daha yakın olması ve ailelerin bu konudaki yaklaşımları nedeniyle kendilerini baskı altında hissediyor olabileceği ve 11. Sınıf öğrencilerinin aileye yönelik asiliğinin daha yüksek çıkmasının nedeni olabileceğini düşündürmüştür. Ergenlik döneminde akran ilişkilerinin yoğun bir şekilde görüldüğü ve gelişim görevi olan olumlu akran ilişkileri kurmanın bazı durumlarda bağlanma ilişkisine dönüştüğü araştırmacılar tarafından ifade edilen ve bilinen bir gerçektir (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969). Bu bağlamda günlük vakitlerinin çoğunu okulda ve akranlarıyla geçiren 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin akrana yönelik ve okula yönelik asiliğinin sınıf düzeyinde anlamlı olarak farklılık göstermemesi bu duruma ilişkili olabilir.

Psikolojik İstismar Ölçeği sonuçlarının sınıf düzeyi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; Psikolojik İstismar Ölçeği puanları ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte yapılan analiz sonucunda Psikolojik İstismar Ölçeğinin alt boyutları olan; yıldırma/aşağılama, duygusal tepki vermeyi reddetme, suça yöneltme ve reddetme/izalasyon alt boyutlarının tümünde sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yalçın (2007) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin algıladıkları duygusal istismarın yaş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmadaki öğrencilerin 10. ve 11. sınıf öğrencileri olduğu düşünüldüğünde Yalçın(2007) tarafından yapılan çalışmanın bu araştırma sonucu ile tutarı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türk (2013) tarafından 9.,10.,11. ve 12. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada Anne-Baba Duygusal İstismar puanları ve alt boyutların puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu araştırma bulguları ile tutarlıdır. Bununla birlikte duygusal/psikolojik istismarın sadece bireyin içinde olduğu dönemi değil bireyin diğer bütün gelişim dönemlerini de etkilediği (Iwaniec, 2006; Miller-Perrin ve Perrin, 2007)

düşünüldüğünde bu araştırmada sınıf düzeyine göre farklılaşma olmaması beklendik bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Kısa Psikolojik dayanıklılık ölçeği sonuçlarının sınıf düzeyi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizin sonucunda kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özcan (2015) tarafından yapılan lise öğrencilerinin kişilerarası şemaları ile psikolojik dayanıklılıklarının arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ile sınıf düzeyi bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Koç-Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırma da bu bulguyu destekler nitelikte olup Psikolojik Dayanıklılık ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte Orman (2016) tarafından yapılan araştırmada 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının 11.sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Tanrıkulu, Sülükoğlu ve Meşeli (2015) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; 10.sınıf öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Park ve Peterson (2006) tarafından yapılan araştırma da bu sonucu desteklemekte ve psikolojik dayanıklılık ve sınıf düzeyi değişkeni arasında bir ilişki olmadığı yönündedir. Ancak Seligman (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin psikolojik dayanıklılıkları ile sınıf düzeyi arasında ilişki bulunmuştur ve bu ilişkinin de üst sınıfları lehine olduğu ifade edilmiştir.

5.1.8. Ergen Asiliği ile Psikolojik Dayanıklılık ve Aracı Değişken Duygusal İstismar

Bu araştırmada yapısal eşitlik modeline göre yol(path) analizi yapılmış model modifikasyon indeksleri incelenerek "Ergen Asiliği" ile "Psikolojik İstismar" değişkenleri arasında tek taraflı ilişki oku eklenerek analiz yenilenmiştir. Sonuç olarak bu model, ergen asiliğinin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olduğunu ve psikolojik istismarın hem doğrudan psikolojik dayanıklılığı etkilediği hem de doğrudan ergen asiliğini etkilediği dolaylı olarak da ergen asiliği üzerinden psikolojik dayanıklılık üzerinde etki gösterdiği saptanmıştır. Yalçın (2007) tarafından

yapılan araştırma bu bulguyu desteklediği ve yapılan çalışmada duygusal istismarın ergenlerin uyum düzeyleri arasında ilişkili olduğu ebeveyn den istismar yaşantısı algılamayan ergenlerin daha uyumlu ergenler olduğu sonucuna varıldığı bildirilmiştir. Türk (2013) tarafından yapılan bir diğer çalışma da bu bulguyu desteklemektedir. Yapılan çalışmada algılanan duygusal istismarın reddetme/ aşışılama ve yıldırma düzeyleri disiplin cezası alanların daha yüksek bulunmuştur (Türk, 2013). Bu durum psikolojik istismara uğrayan bireylerin asilik davranışını tetiklediği ve kurallara uymayarak yaptırım ile karşılaşmalarına neden olduğunu göstermektedir. Duygusal istismara maruz kalan ergenlerin, bu davranışlar karşısında bağımlı bir kişilik geliştirme, kendi benliklerini olumsuz olarak algılama, kaygılı olma (gergin, huzursuz gibi), uyumsuz ve saldırgan tepkiler gösterme, aileden uzaklaşma ve değersizlik duyguları geliştirme durumları gözlemlenmektedir (Göde, Savi ve Savi, 2000). Bununla birlikte Lynch (1991) tarafından yapılan çalışmada duygusal istismara uğrayan ergenlerin anti-sosyal davranışlar gösterdiği, okuldan kaçma ile düzen bozucu davranışlarının bulunduğu, psikosomatik belirtiler ve davranışsal tepkiler oluşturdıkları gözlemlendiği belirtilmiştir.

Bu çalışmada çıkan Ergen asiliği, duygusal istismar ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki bağlanma kuramıyla da desteklenmektedir. Yaşamın erken dönemlerinde yaşanan, ilişkisel deneyimler yoluyla gelişen ve içselleştirilen bağlanma örüntülerinin, insanların stresli yaşam olayları ile başa çıkma biçimlerini dolayısıyla psikolojik dayanıklılığını ve sonuç olarak ruh sağlığını etkilediğini ileri sürmektedir (Bowlby, 1988: 120-121) . Ebeveyn ile çocuğun arasındaki ilişkide bağlanma güvenliği, çocuğun ihtiyacı olan ilgi görme ihtiyacı ile ebeveynin sorumluluğu olan destek, koruma ve bakım verme biçimleriyle ilişkili olmakla birlikte bireyin kişiliğinde bağlanma davranışının örgütlendiği bağlanma stili yaşamında kurduğu duygusal yakınlık bağlarının örüntüsünü oluşturur (Bowlby, 1980; Armsden, McCauley, Greenberg, Burke & Mitchell, 1990). Bu nedenle kuramsal olarak çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan ihmal ve duygusal istismar yaşantıları bireyin ilişkilerinde bağlanma güvenliğini örseleyerek kişinin benliğine, kişiliğine ve diğerlerine yönelik uyumsuz olumsuz modeller geliştirmesine yol açar (Wright, Crawford ve Castillo, 2009). Ergenlik döneminde akran ilişkileri yoğun bir şekilde görülür ve gelişim görevi olan olumlu akran ilişkileri kurmak bazı koşullarda bağlanma ilişkisine dönüşür (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969). Bu bağlamda

ebeveynlerden algılanan psikolojik istismar bağlanma örüntüsüne zarar vererek ergenlik döneminde akran ilişkilerinde ve bireyin sosyal çevresi ile ilişkisinde güvensiz bağlanma örüntüsüne dönüşebilir ve bireyin asilik davranışını tetikleyebilir ve böylece psikolojik dayanıklılığını olumsuz yönde etkileyebilir. Ülker-Tümlü (2012) tarafından yapılan çalışma da bu durumu destekler nitelikte olup güvenli bağlanma ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif ilişki; kaygılı/güvensiz bağlanma ile psikolojik dayanıklılık arasında ise negatif ilişki saptandığı belirtilmiştir. Yıldız (2014) tarafından anne babaya bağlanmanın ise öznel iyi oluş düzeyini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Akdoğan (2017) tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin (Ergenlerin) psikolojik dayanıklılık düzeylerinin, öznel iyi oluşlarını yordadığı sonucuna ulaşılmış ve ergenlerin psikolojik dayanıklılık alt boyutları olan; aile desteği, akran desteği, okul desteği, empati, uyum ve mücadele azmi puan ortalamaları ile öznel iyi oluş alt boyutları olan aile doyumunu, önemli diğer kişilerle iletişimde doyum, yaşam doyumunu ve olumlu duygular puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Duygusal istismarın ergenlerde düşük benlik algısına neden olduğu (Siyez, 2003) ve benlik saygısının öznel iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir (Cha, 2003). Özellikle genç ve yetişkinlik dönemlerinde suçluluk, saldırganlık, benlik algısı, depresyon ve kişiler arası iletişim sorunlarına yönelik etkisinin fiziksel istismara göre daha fazla olduğu bilinmektedir (Adalı, 2007). Bu bilgiler ışığında aileden algılanan psikolojik istismarın asilik davranışını pekiştireceği ve psikolojik dayanıklılıklarını etkileyebileceğini ve çıkan sonuçların literatür ile tutarlı olduğu ve literatürü desteklediğini söyleyebiliriz.

Genel olarak bu araştırma; ergen asiliği ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkideki aracı değişken olan duygusal istismarın etkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca diğer alt değişkenler olan okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte ergenlik döneminin bir fırtına ve stres dönemi mi yoksa çoğunluk için uyumlu geçen bir dönem mi olduğu tartışmaları sürmekteyken (Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004; Blos, 1962; Blos,1979; Erickson,1968; Sieg, 1971; Schulz, 1972; Kulaksızoğlu, 2007; Hall, 1904; Özbay ve ark.1991, Yörükoğlu 2000) Bu araştırma ergen asiliği, psikolojik dayanıklılık ve bu duruma etkisi olabilecek duygusal istismarın etkisini saptamıştır.

Ayrıca bu çalışmadan sonra yapılacak bilimsel araştırmalarda araştırmacılar için yol gösterici olacağı düşünölmektedir. Ölkemizde ergenlik dönemindeki bireyleri konu alan ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda psikoloji araştırması yapıldığı bilinmektedir (Görker, Korkmazlar, Durukan ve Aydoğdu, 2004; Uludağlı ve Sayıl, 2009; Eryılmaz, 2010; Özmen ve Sümer, 2011; Kulaksızoğlu, 2011; Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca, 2014) ve yapılmaktadır fakat uluslararası araştırmalarda en azından birçok ergen için dönemin temel belirleyicilerinden biri olduğu bildirilen bazı psikolojik özelliklerin, örneğin ergen asiliğinin, ulaşılabilen ulusal çalışmalarda merkezi bir çalışma konusu olmadığı ifade edilmiştir (Doğan, Dağköy, Avcı ve Tunca, 2014). 2014 yılından itibaren ise ulusal çalışmalarda da ergen asiliği kavramının araştırmacılar tarafından çalışılmaya başlandığı görölmektedir (Çiftci, 2015; Eyyupoğlu, 2017). Bu araştırma ile birlikte de literatürdeki bu boşluğu doldurması açısından önemlidir.

Bu bölümde tartışılan araştırmadan çıkan sonuçlar özetlenecek olursa:

1) Ergen asiliğinin psikolojik dayanıklılık üzerinde etkisi olduğunu ve psikolojik istismarın hem doğrudan psikolojik dayanıklılığı etkilediği hem de doğrudan ergen asiliğini etkilediği dolaylı olarak da ergen asiliği üzerinden psikolojik dayanıklılık üzerinde etki gösterdiği saptanmıştır.

2) Ergen asiliği puanları ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak alt boyutlar incelendiğinde iki alt boyutta ergen asiliği davranışı ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

a) Erkek öğrencilerin aileye yönelik daha asi olduğu bulgusu elde edilmiştir.

b) Erkek öğrencilerin okula yönelik daha asi olduğu saptanmıştır.

3) Ergen asiliği ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile

Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Özetle toplam sonuçlar incelendiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri diğer okul türlerinde eğitim gören öğrencilere göre daha asidir.

a) Ergen asiliğinin alt boyutu olan aileye yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Anadolu Liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Yani Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre aileye yönelik daha fazla asilik yöneliminde olduğu görülmektedir. Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liseleri arasında Anadolu Liselerinin lehine anlamlı bulunmuştur. Yani anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin anadolu imam hatip liselerinde okuyan öğrencilere göre aileye yönelik daha fazla asilik yöneliminde olduğu görülmektedir.

b) Okula yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

c) Akrana yönelik asilik ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

4) Psikolojik İstismar Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre toplam puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerin daha fazla psikolojik istismara maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

a) Psikolojik İstismar Ölçeğinin duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

b) Psikolojik İstismar Ölçeğinin yıldırma/aşağılama alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğrencilerin yıldırma/aşağılama psikolojik istismar türüne daha fazla maruz aldığı saptanmıştır.

c) Psikolojik İstismar Ölçeğinin suça yöneltme alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Suça yöneltme alt boyutunda erkek öğrencilerin daha fazla psikolojik istismara maruz kaldığı saptanmıştır.

d) Psikolojik İstismar Ölçeğinin reddetme/izalasyon alt boyutu ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5) Psikolojik İstismar Ölçeği puanlarını ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğrencilerinin algıladığı psikolojik istismarın daha fazla olduğu görülmüştür.

a) Yapılan analizler sonucunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin psikolojik istismar ölçeğinin hem toplam sonucunda hem de suça yöneltme, alt boyutunda diğer okul türlerine göre daha fazla istismara maruz kaldığı/algılanan psikolojik-duygusal istismarın daha fazla olduğu saptanmıştır.

b) Psikolojik İstismarı yıldırma/aşağılama ve reddetme/izalasyon alt boyutlarında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha fazla duygusal/psikolojik istismarı algıladıkları saptanmıştır.

6) Kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği ile cinsiyet değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulgulanmıştır. Bulguların söz konusu farklılık ise kız öğrencilerin lehine bulunmuştur. Yani bu araştırmada kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılığının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

7) Öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin okul türü değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ile okul türleri gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

8) Ergen Asiliği Ölçeği puanları ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

a) Ergen Asiliği Ölçeğinin aileye yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 11.Sınıfta okuyan öğrencilerin aileye yönelik asilik alt boyutunda daha asi olduğu saptanmıştır.

b) Ergen Asiliği Ölçeğinin okula yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkenin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

c) Ergen Asiliği Ölçeğinin akrana yönelik asilik alt boyutu ile sınıf düzeyi değişkenin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

9) Psikolojik İstismar Ölçeği sonuçlarının sınıf düzeyi değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizin sonucunda; Psikolojik İstismar Ölçeği puanları ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

a) Psikolojik İstismar Ölçeğinin al boyutları olan; yıldırma/aşağılama, duygusal tepki vermeyi reddetme, suça yöneltme ve reddetme/izalasyon alt boyutlarının tümünde sınıf düzeyi değişkenin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

10) Kısa Psikolojik dayanıklılık ölçeği ile sınıf düzeyi değişkeninin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

1) Bu araştırma normal popülasyon ile yapılmıştır. Klinik örnekleme yapılacak çalışmalar ile daha kapsamlı bilgi edinilebileceği düşünülmektedir.

2) Ergen Asiliği konusunda literatürdeki çalışmalar yeterli sayıda ve düzeyde olmayıp akılcı olmayan inançlar, öfke, depresyon, stres, toplumsal cinsiyet, benlik, akademik başarı, uyum ve kişilik gibi farklı değişkenler ile ilgili araştırmaların yapılmasının konu hakkında daha geniş bilgilere ulaşabilmek için yararlı olacağı; literatüre ve pratikte uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3) Bu araştırma İstanbul ili Pendik ilçesinde eğitim görmekte olan lise öğrencilerini kapsamaktadır. Dolayısıyla genellemek yanıltıcı olabilir. Bu nedenle farklı bölge ve kültürleri içeren hatta kültürlerarası çalışmaların yapılması bu konuda daha detaylı daha genellenebilir bilgi edinilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

4) Bu araştırmanın sadece liselerde değil ortaokuldaki öğrencilere de uygulanması ergenlik dönemi özellikleri düşünüldüğünde daha kapsamlı bilgi edinilmesini sağlayacaktır.

5) Ergen Asiliği olan bireyler için okullarda öfke kontrol yöntemleri ve iletişim becerilerine yönelik grupla psikolojik danışma oturumlarının düzenlenilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

6) Psikolojik istismarın aracı rolü ile kısa ve uzun vadedeki etkileri düşünüldüğünde bireyin ve toplumun sağlıklı gelişimi için kültüre duyarlı "İhmal ve İstismardan Korunma ve Önleme" eğitim programlarının hazırlanıp okul öncesi eğitimden lise sona kadar uygulanması önem arz etmekte olup bu konuda yapılacak bilimsel, kültüre duyarlı nitelikli uygulamaların yararlı olacağı düşünülmektedir.

7) Ailelerin de dahil edildiği kariyer psikolojik danışmanlığı kapsamında geliştirilecek projelerle öğrencilerin hedefleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda lise eğitimi almaları sağlanırsa Meslek Liselerinde çıkan olumsuz bulguların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

8) Ailelere yönelik ihmal ve istismar konusunda yapılacak olan çalışmalara ihmal ve istismarın kısa ve uzun vadedeki sonuçları ile çocuklarıyla kurdukları iletişim becerilerini arttıracak eğitsel rehberlik faaliyetlerinin eklenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

9) Bir geçiş dönemi olan ergenlik döneminde etkili ve verimli destek ve rehberliğin sağlanması, bu dönemde ergen çocuğa uygun bakım verme, doğru eğitim/terbiye yöntemleri, etkili iletişim kurma, ihmal ve istismarın önlenmesi gibi önemli konularda ebeveyn becerilerini geliştirmeye yönelik programların geliştirilip değerlendirilmesi ve özellikle ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sürecinde normal programın bir parçası olarak yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

10) Bu araştırmada okul türü bulgularında çıkan Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri öğrencilerinin asilik ve istismar bulguları düşünüldüğünde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde yapılacak nitel çalışmaların var olan problemleri azaltacağı ve bu okul türündeki başarıların arttıracağını ve olumsuz algı ile önyargıların kırılabileceği düşünülmektedir.

11) Aileye yönelik asilikte Anadolu İmam Hatip Öğrencilerinde elde edilen sonuç düşünüldüğünde bu okul türünde aileye yönelik asiliğin diğer okul türlerine

göre anlamlı olarak düşük çıkmasının nedeninin çok boyutta ele alınıp farklı değişkenler ile araştırılmasının kapsayıcı ve uygulamaya dönük bilgiler edinmede yararlı olacağı düşünülmektedir.

12) Bu araştırmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin psikolojik istismar ölçeğinin hem toplam sonucunda hem de suça yöneltme, alt boyutunda diğer okul türlerine göre daha fazla istismara maruz kaldığı/algılanan psikolojik-duygusal istismarın daha fazla olduğunun bulgulanması sonucunda gelecekteki araştırmalarda bu durumun farklı değişkenler ve aile ile de yapılacak karşılaştırmalı araştırmalarla da daha kapsayıcı bilgiler edinmede yararlı olacağı düşünülmektedir.

13) Psikolojik istismar bulgularından elde edilen sonuç düşünüldüğünde sağlıklı anne-baba tutumlarını geliştirebilmek için ailelere yönelik eğitsel rehberlik faaliyetlerinin artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

14) Araştırma bulgularından asilik ve psikolojik istismara yönelik erkek öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik yapılacak çalışmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.

15) Psikolojik istismarın aracı rolü ve etkisi düşünüldüğünde aile danışmanlığı uygulamalarının artırılması sağlıklı nesiller yetiştirmede yararlı olacağı ve var olan problemlerin çözümünde olumlu katkıları sağlayacağı düşünülmektedir.

16) Yapılan yol (path) analizi sonucunda Model 2 incelendiğinde ergen asiliğinin alt boyutu olan "aileye yönelik asilik (A2)" ile psikolojik istismarın alt boyutu olan "reddetme/izalasyon (A8)" arasında ilişki düşünüldüğünde ebeveyn tutumları ve ergenle iletişim yöntemleri çalışmalarının artırılması ve konunun farklı değişkenler açısından incelenmesinin, konu ile ilgili nitel çalışmaların ve araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Acar, G., Demir, A., Görmez, D., & Keser, İ. (2015). Aile ve çocuk suçluluğu ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

Adalı, N. (2007). *10-12 yaş grubu çocuk istismarı ebeveyn ve çocuk bilgilendirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ahern, N. R. (1996). *Resiliency in adolescent college students*. Unpublished Doctoral dissertation, College of Health and Public Affairs, School of Nursing, Florida.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4): 709-716.

Akalın, A. (2000). Cinsel kimlik gelişimi. *Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi: Öğretmen El Kitabı içinde, İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı Yayınları, İstanbul*.

Akdoğan, B. (2017) *Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşlarını yordaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akduman, G. G., Ruban, C., Akduman, B., & Karakuş, T. (2005). Çocuk ve cinsel istismar. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3(1): 9-14.

Akın, A., Sahranç, Ü., Turan, M. E., Akın, Ü., Kaya, M., ve Ercengiz, M. (2014). *Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirliği*. III. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi, 12 Haziran, Sakarya.

Aktaş, E. (2016). *Ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile gelecek beklentileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Alantar, M. (1989). *Psychological maltreatment; on attempt its definition by experts and its assessment among a group of adolescents*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Armsden, G. C., McCauley, E., Greenberg, M. T., Burke, P. M. ve Mitchell, J.R. (1990). Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 18(6): 683-697. doi:10.1007/BF01342754

Arslan, G. (2015). Psikolojik İstismar Ölçeği (PİÖ) geliştirme çalışması: Ergenlerde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2): 727-738.

Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1): 8-22.

Ayas, T., & Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2).

Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Aydın, B., İmamoğlu, S. (2001). Long Term Effect of Psychological Abuse of Women on Anger and Anger Expression Styles. *8.İspcan European Conference on Child Abuse and Neglect*, İstanbul.

Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma stilleri, başa çıkma stratejileri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayhan, H. (1995), *Eğitim Bilimine Giriş*. Şule Yayınları. İstanbul.

Azizoğlu, M. (2009). Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1997). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitapevi.

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

Beardslee, W. R., & Podorefsky, D. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1): 63.

Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York: Basic Books Inc. Publishers.

Bekçi, B. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde aile içi çocuk istismarı ve öfke tetikleyicileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bektaş, M., & Özben, Ş. (2016). Evli bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1).

Blalock Janie, A., Joiner Thomas, E. (2000). Interaction Of Cognitive Avoidence Coping And Stres In Predicting Depression/ Anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, Vol:24/1: 47-65.

Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*(Vol. 90433). Simon and Schuster.

Blos, P. (1962). *Les adolescents: essai de psychanalyse*. Free Press

Blos, P. (1979). *The Adolescent Passage*. Madison, WI: International University Press.

Bolger, K. E., & Patterson, C. J. (2003). Sequelae of child maltreatment: Vulnerability and resilience. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*, 156-181.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. III. Loss: Sadness and Depression*. New York: Basic Books

Bowlby, J. (1988), *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healty Human Development*, Basic Books, New york.

Bozgeyikli, H., ve Şat, A. (2014). Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: özel okul örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5): 172- 191.

Brassard, M. R., Germain, R., & Hart, S. N. (1987). *Psychological maltreatment of children and youth*. New York: Pergamon Press.

Bukobza, G. (2009). Relations between rebelliousness, risk-taking behavior, and identity status during emerging adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(2): 159-177.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carpentier, F. D., Knobloch, S., & Zillmann, D. (2003). Rock, rap, and rebellion: Comparisons of traits predicting selective exposure to defiant music. *Personality and individual differences*, 35(7): 1643-1655.

Carpenter, L. L., Tyrka, A. R., Ross, N. S., Khoury, L., Anderson, G. M., & Price, L. H. (2009). Effect of childhood emotional abuse and age on cortisol responsivity in adulthood. *Biological psychiatry*, 66(1): 69-75.

Cha, K. H. (2003). *Subjective well-being among college students*. In *The quality of life in Korea* (pp. 455-477). Springer Netherlands.

Chang, M. (2007). Cultural differences in parenting styles and their effects on teens' self-esteem, perceived parental relationship satisfaction, and self-satisfaction. *Dietrich College Honors Theses. Paper 85.*

Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: a multilevel perspective. *World Psychiatry, 9(3): 145-154.*

Crosson-Tower, C. (2008). *Understanding child abuse and neglect*, Perarson Education Inc., Boston.

Çağlarırnak, A. (2006). *Yerleşik olan ve olmayan ailelerde çocuk istismarı yaygınlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çataloğlu, S.K. (2018). *İlişkisel-bireyci-toplulukçu benlik kurgusu ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çeşmeci, M. (1995). *Further reliability and validity study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftci, S. (2015). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin asilik davranışları ile siber zorba ve siber mağdur olma düzeyleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çoruhlu, E. (2001) *Deprem bölgesinde yaşayan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin stresle başa çıkma yolları (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Doğan, M., Dağköy, S., Avcı, H., & Tunca, N. (2014). Ergen Asiliği Ölçeği (ERAS). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research, 4(1): 281-300.*

Doyle, C. (1997). Emotional abuse of children: Issues for intervention. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect, 6(5): 330-342.*

Dünder, Ü. (2016). *Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziosmanpaşa ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Edelbrock, C. S., & 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.

Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Emerson, S., & Syron, Y. (1995). Adolescent satanism: Rebellion masquerading as religion. *Counseling and Values*, 39(2): 145-159.

Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

Ercan, H., (2008). *Genç Yetişkinlerin Aşk Biçemleri ve Benlik Tipleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem-Özyurt, Ş. (2016). *Ergenlikte algılanan duygusal istismar ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ergün Başak, B. (2012). *Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz duyarlık, sosyal bağlılık, iyimserlik ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Eryılmaz, A. (2010). Turkish adolescents' subjective well-being with respect to age, gender and SES of parents. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(8): 523-526.

Eryiğit, S. (2004) *Turkish Adolescents' Level of Psychological Adjustment; In Relation To Adolescents' Perception of Parental Psychological Maltreatment & Physical Punishment*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Esteban, E. J. (2006). Parental verbal abuse: Culture-specific coping behavior of college students in the Philippines. *Child psychiatry and human development*, 36(3), 243.

Estévez, E., & Góngora, J. N. (2009). Adolescent aggression towards parents: Factors associated and intervention proposals. *Handbook of aggressive behavior research*, 143-164.

Eyyupoğlu, E. (2017). *Lise öğrencilerinin internet ve bilgisayar oyun bağımlılığı ile asilik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annu. Rev. Public Health*, 26: 399-419.

Firestone W. R. (2006). “ The Universality of Emotional Child Abuse”, Educational Resources Information Center (ERIC), The Gendon Association

Flisher, A. J., Kramer, R. A., Hoven, C. W., Greenwald, S., Alegria, M., Bird, H. R., ... & Moore, R. E. (1997). Psychosocial characteristics of physically abused children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(1): 123-131.

Flisher, A. J., Kramer, R. A., Hoven, C. W., & Greenwald. S. (1997). Psychosocial characteristics of physically abused children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36: 123–131.

Gabalda, M. K., Broth, M. R., Thompson, M. P., & Kaslow, N. J. (2009). Children's emotional abuse and relational functioning: social support and internalizing symptoms as moderators. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 2(3): 179-197.

Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (6.Baskı), (Çev: A. Dönmez, H. N. Çelen & B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child development*, 97-111.

Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1997). Child sexual abuse and emotional and behavioral problems in adolescence: Gender differences. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(3): 323-329.

Geçtan, E. (1999). İnsan Olmak. 20. Basım, Remzi Kitabevi. İstanbul.

Germain, R., & Sandoval, J. (2002). Child maltreatment. *Handbook of crisis counseling intervention and prevention in the schools*, 137-161.

Gentry, W. D., & Kobasa, S. C. (1984). Social and psychological resources mediating stress-illness relationships in humans. *Handbook of behavioral medicine*, 1, 87-116.

Gibb, B. E., Chelminski, I., & Zimmerman, M. (2007). Childhood emotional, physical, and sexual abuse, and diagnoses of depressive and anxiety disorders in adult psychiatric outpatients. *Depression and anxiety*, 24(4): 256-263.

Gizir, C. A. (2004). Academic resilience: an investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eight grade students in poverty. *Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child abuse & neglect*, 26(6-7): 697-714.

Goulston, M., Goldberg, P. (2013). *Kendi yolunuzdan çekilin* (Çev: Betül Çelik, İlkin Özyayla). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Göde, O., Savi, F., & Savi, S. (2000). Eğitimin bütünlüğü içinde sporun duygusal istismara uğrayan ergenlerin benlik kavramlarına etkisi. *Pamukkale University Journal of Education*, 7(7): 22-34.

Görker, I., Korkmazlar, Ü., Durukan, M., & Aydoğdu, A. (2004). Çocuk ve ergen psikiyatri kliniğine başvuran ergenlerde belirti ve tanı dağılımı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7(2): 103-110.

Greydanus, D. E., Pratt, H. D., Patel, D. R., & Sloane, M. A. (1997). The rebellious adolescent: Evaluation and management of oppositional and conduct disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 44(6): 1457-1485.

Gullone, E., & Moore, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of adolescence*, 23(4): 393-408.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 80.

Gündoğdu, R. (2010). 9 Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Öfke Ve Saldırganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3).

Güngüz, S. (2017) *Ortaöğretim öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları, kontrol odağı ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürsu, O. (2012). Ergenlerde psikolojik sağlığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 110-130.

Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gürol, D. T. (2008). Madde Bağımlılığı Açısından Riskli Adölesanlar. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Adölesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63: 65-68.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence (Vols. 1 & 2)*. New York: Appleton.

Hart, S.N. & Bassard, M. R. (1991). Psychological Maltreatment: Progress Achieved. *Development and Psychopathology*, 3: 61-70.

Hegarty, K., Gunn, J., Chondros, P., & Small, R. (2004). Association between depression and abuse by partners of women attending general practice: descriptive, cross sectional survey. *Bmj*, 328(7440): 621-624.

Hewitt, J., Regoli, R., & Kierkus, C. (2006). Adolescent risk-taking as a justification for paternalistic legal policy. *Justice Policy Journal*, 3(2): 1-31.

Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 16(3): 172-179.

Horton, C.B. & Cruise, T.K. (2001). *Abuse & Neglect The School's Response*. New York: The Guilford Press.

Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention: A practice handbook*. John Wiley & Sons.

İşmen, A. E. ve Aydın, B., (1996). Duygusal istismarın liseli ergenlerin kendini kabul seviyelerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8: 127-134.

Kanal, İ. (2008). *İmam hatip lisesi öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin çok yönlü olarak incelenmesi (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karal, D. (2011). *Korkmadan öğrenmek: Okul ve okul çevresi güvenliği*. International Strategic Research Organization (UŞAK).

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

Kılıç, R. (2005). *Ayet ve Hadisler Işığında İnsan ve Ahlak*, Ankara: TDV Yayınları.

Kılıçarslan, İ. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Kılınç, H. (1999). *The partial norm study of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescent*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kırman, F. (2013) *Stres ve din: lise gençliği üzerine psikolojik bir araştırma (Kahramanmaraş örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 37(1): 1.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 42(1): 168.

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17: 232-238.

Koç-Yıldırım, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Konty, M. A. (1996). Describing adolescent deviance: Rebellion and delinquency. Unpublished Master's Thesis. Texas Tech University.

Korkmazlar Oral, Ü., Engin, P., & Büyükyazıcı, Z. (2010). Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Raporu. *Ankara: TC Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu*.

Korkut, Ş. (2012). *Lise öğrencilerinde çocukluk örselenme yaşantıları ve öfke ifade biçimleri ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Köse Akkırman, D. (2017). *Toplumsal cinsiyet ve mekan: kent mekanına erişimde cinsiyete dayalı farklar ve eşitsizlikler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Körük, S. (2016). *Ergenlerde riskli davranışların güvensiz bağlanma ve algılanan sosyal destek tarafından yordanmasında psikolojik belirtilerin aracı rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kulaksızoğlu, A. (2007). *Ergenlik psikolojisi*. (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Larson, S. L. (1996). The needs of at-risk youth being met through the spiritual dimension. *Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, Fall: 166-172.

Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44: 1-21.

Lee, M. J., & Bichard, S. L. (2006). Effective message design targeting college students for the prevention of binge-drinking: Basing design on rebellious risk-taking tendency. *Health communication*, 20(3): 299-308.

Liu, R. T., Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Iacoviello, B. M., & Whitehouse, W. G. (2009). Emotional maltreatment and depression: Prospective prediction of depressive episodes. *Depression and Anxiety*, 26(2): 174-181.

Lynch, M. (1991). *Çocuk istismarı ve ihmali*. E. Konanç, İ. Gürkaymak, & A. Egemen (ed.). *Çocuk istismarı ve ihmali. Çocukların Kötü muameleden korunması I. Ulusal Kongresi* (s. 1-9). Ankara: Gözde Repo Ofset.

McCabe, K. (2003). *Child Abuse and Criminal Justice System*, Peter Lang Publishing, Inc., New York.

Madow, L. (1972). *Anger*. New York: Charles Scribner's Sons.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(4): 425-444.

Mathews, C. A., Kaur, N., & Stein, M. B. (2008). Childhood trauma and obsessive-compulsive symptoms. *Depression and anxiety*, 25(9): 742-751.

MEB, (2012). *Mesleki ve Teknik Öğretim Yönetimi Süreci İç Denetim Raporu*.
https://www.memurlar.net/common/news/documents/219530/2011_faaliyet_raporu_meb.pdf [08 Temmuz 2018].

Miller-Perrin, C. L. & Perrin, R. D. (2007). *Child Maltreatment: An Introduction*, SagePublication, London.

Navaro, L. (2003). *Gerçekten beni duyuyor musun?*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Onur, B. (1995). Gelişim psikolojisi. *İmge Kitabevi, Ankara, 152*.

Orman, Y. (2016). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Başakşehir örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Osterling, K.L & Hines, A.M. (2006). Mentoring adolescent foster youth: Promoting resilience during develop mental transitions. *Child And Family Social Work. 11*: 242-253.

Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. I. *Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları, Ankara (29-30 Mart)*.

Önder, A., & Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (23)*.

Özbay, H., Göka, E., Mavili Aktaş, A., Öztürk, E., Şahin, N., Güngör, S., ... & Hınçal, G. (1991). Ergenlerde sigara, alkol ve madde kullanımının benlik imajı, depresyon ve anksiyete ölçümleri ile ilişkileri. *Düşünen Adam, 4(3)*: 53-58.

Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özcan, Z. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilerarası şemaları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke (SL-ÖFKE) ve öfke ifade tarzı (ÖFKE-TARZ) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 9(31)*: 26-35.

Özgül, M. (2017) *Dini başa çıkma ile sürekli öfke-öfke ifade tarzları ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Özmen, O., & Sümer, Z. H. (2011). Predictors of risk-taking behaviors among Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences, 50(1)*: 4-9.

Parker, J. S. (2000). *Parent structure and support and adolescent problems: Delinquency, substance abuse, and peer and self-esteem deficits* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).

Park, N. ve Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29: 891-905. .

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

Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı, I-II*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Polat, O. (2008). Türkiye’de çocuk haklarının durumu. *Toplum ve Demokrasi*, 2(2): 149-157.

Polat, O. (2017). *Travma ve Çocuk*. İstanbul Ayvansaray Üniversitesi.

Purmut, E. C. (2016). *Ergenlerde benlik imgesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Rohner, R., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2009). Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, methods, evidence, and implications (revised April 10, 2009), preuzeto 14.11. 2012. sa <http://www.cspar.uconn.edu>. *INTRODUCTION% 20TO% 20PARENTAL*, 20.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3): 316-331.

Sağır, D. (2016). *Ergenlerin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının anne baba tutumlarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Saka, A. (2017). *Farklı aile yapısına sahip ergenlerin öz-yeterlilik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Savla, J. T., Roberto, K. A., Jaramillo-Sierra, A. L., Gambrel, L. E., Karimi, H., & Butner, L. M. (2013). Childhood abuse affects emotional closeness with family in mid-and later life. *Child abuse & neglect*, 37(6): 388-399.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2): 23-74.

Schulz, D. A. (1972). *The Changing Family Us Functions and Future*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall Inc.

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Seligman, M. E. P. (2002), *Authentic Happiness*, (Çev. S. Kunt- Akbağ, 2007),(1. Basım), Ankara: HYB Basım Yayın.

Sieg, A. (1971). Why adolescence occurs. *Adolescence*, 6(23): 337.

Sipahioğlu, Ö., (2008). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.

Siyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Skaar, N. R. (2009). Development of the adolescent exploratory and risk behavior rating scale. Unpublished Dissertation. Graduate School of The University of Minnesota.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence*, 11(1): 1-19.

Skuse, D. H. (1989). ABC of child abuse. Emotional abuse and delay in growth. *BMJ: British Medical Journal*, 299(6691): 113.

Şahin, H. ve Tezel, Z. (2014). Determination of the University Students' Perception of Emotional Abuse. *International Journal of Humanities and Social Science*. 4(11): 61-68.

Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şimşek, S., & Cenkseven-Önder, F. (2011). Ergenlerde Davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3).

Tanrıkulu, T., Sülukoğlu, K., & Meşeli, B. (2015). Ergen Psikolojik Dayanıklılığının Ebeveyn Boşanması Açısından İncelenmesi. *Psikolojik Danışma ve Eğitim Dergisi*, 1(2): 66-73.

Taşdelen, N. (1995). *Examination of the Effects of Perceived Psychological Maltreatment of Mothers on Adolescent's Self Concept, Emotional and Behavioral Problems and Academic Achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Taylor, J. & Daniel, B. (2003). *Child neglect: Practice issues for health and social care*, Jessica Kingsley Publishers, London.

Tenore, J. L., Sharp, L. K., & Lipsky, M. S. (2001). A national survey of procedural skill requirements in family practice residency programs. *Family Medicine-Kansas City-*, 33(1): 28-38.

Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücü'nün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35): 297-306

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

Toprak, H., (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Tosuntaş-Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic nursing practice*, 18(1): 3-10.

Türk, T. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Duygusal İstismar, Disiplin Cezaları ve Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uhrlass, D. J., & Gibb, B. E. (2007). Childhood emotional maltreatment and the stress generation model of depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(1): 119-130.

Uludağlı, N. P., & Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23): 14-24.

Ülker Tümlü, G. (2012). *Psikolojik dayanıklılık düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin temas engellerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ünal, S., Küey, L., Güleç, C., Bekaroğlu, M., Evlice, Y. E., & Kırılı, S. (2002). Depresif bozukluklarda risk etkenleri. *Klinik Psikiyatri*, 5: 8-15.

Varan, A. (1997). Ergenlik Dönemi İle İlgili Bazı Temel Tartışmalar. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları*, 2: 313-324.

Vardar, B. (1994). *The validity and reliability of the perception of psychological maltreatment inventory for adolescents*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Vranceanu, A. M., Hobfoll, S. E., & Johnson, R. J. (2007). Child multi-type maltreatment and associated depression and PTSD symptoms: The role of social support and stress. *Child abuse & neglect*, 31(1): 71-84.

Wark, M. J., Kruczek, T., & Boley, A. (2003). Emotional neglect and family structure: impact on student functioning. *Child Abuse & Neglect*, 27(9): 1033-1043.

Westermeyer, J. (2001). Alcoholism and co-morbid psychiatric disorders among American Indians. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research: The Journal of the National Center*, 10(2): 27-51.

Western, D. (1996). *Psychology: mind, brain & culture*. John Wiley & Sons.

Wright, M.O., Crawford, E., Castillo, D. D. (2009). Childhood Emotional Maltreatment and Later Psychological Distress Among College Students: The Mediating Role of Maladaptive Schemas, *Child Abuse & Neglect*, 33 : 59-68

World Health Organization. (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29-31 March 1999, WHO, Geneva.

WHO (1999). *Guidelines for medico-legal care for victims of sexual violence*. Geneva, 1999.

Yalçın, S. (2007). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile uyum düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

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

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

Yavuzer, Y., Karataş, Z., & Gündoğdu, R. (2013). An Investigation of Conflict Resolution Behaviours: A Quantitative And Qualitative Study. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1): 428-440.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldız, M. A. (2014). *Ergenlerde anne-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve baş etme yöntemlerinin çoklu aracılık rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yıldız-Arabacı, S. (2007). *İlköğretim II. kademe çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yorulmaz, O. (2007). *A comprehensive model for obsessive-compulsive disorder symptoms: a cross-cultural investigation of cognitive and other vulnerability factors*. Unpublished doctor of philosophy's thesis, Middle East Technical University.


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

Yörükoğlu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. Özgür.

Yörükoğlu, A. (2003). Koruma altındaki çocuklar ve hakları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3): 148-150.

EKLER

EK 1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2918680
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

06.03.2017

Sayın: Serkan AKMAN

İlgi: a) 24.02.2017 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 03.03.2017 tarih ve 2860931 sayılı oluru.

"İstanbul İli Pendik İlçesinde Eğitim Görmekte Olan Lise Öğrencilerinin Ergen Asılığı, Duygusal İstismar ve Psikolojik Dayamlılık Arasındaki İlişki" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bitikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden 50a3-45ac-307b-8bfc-0160 koda ile teyit edilebilir.

ERGEN ASILİĞİ ÖLÇEĞİ

ERAS - ARES

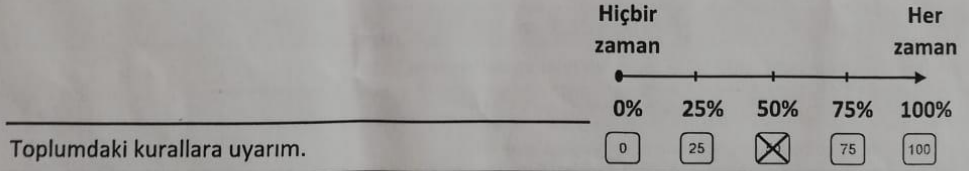
Bu ölçme aracı, ergenlik ve gençlik döneminde görülebilecek düşünce, duygu ve davranış biçimlerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Dolduracağınız bu form kesinlikle bir test değildir. Yani vereceğiniz yanıtların doğrusu-yanlışı yoktur. Sizden istenen her maddeyi dikkatle okuyarak karşısında bulunan yüzdelerden size en uygun olan birini işaretlemenizdir. İçten katılımınız için şimdiden çok teşekkür ederiz.

Maddelere vereceğiniz yanıtlarda;

- 0% seçeneği, maddede ifade edilen durumun size hiçbir zaman uymadığını,
 25% seçeneği, maddede ifade edilen durumun size nadiren uyduğunu,
 50% seçeneği, maddede ifade edilen durumun size bazen uyduğunu,
 75% seçeneği, maddede ifade edilen durumun size sık sık uyduğunu,
 100% seçeneği, maddede ifade edilen durumun size her zaman uyduğunu gösterir.

Yanıtlamanın nasıl yapılacağını bir örnekle görelim:

Örneğin, toplumdaki her iki kuraldan sadece birine uyduğunu düşünen bir öğrenci örnek maddeyi aşağıdaki gibi yanıtlamıştır.



Handwritten signature and stamp.

EK 3

ERAS-Ergen Asiliği Ölçeği

	Hiçbir ZARAR				Her ZARAR
	0%	25%	50%	75%	100%
1. Ailem bilgisayar kullanmama karşısına onlarla inatlaşırım.	1	25	50	75	100
2. Ailem davranışlarımı kısıtladığında onlara hırçın davranırım.	1	25	50	75	100
3. Ailem ders çalış dediğinde haklı olsalar da hırçın davranırım.	1	25	50	75	100
4. Ailedeki kurallar bana ters gelir.	1	25	50	75	100
5. Ailem bilgisayar kullanma süreme sınır koyduğunda sert tepki gösteririm.	1	25	50	75	100
6. Ailemin koyduğu kuralları saçma bulurum.	1	25	50	75	100
7. Evde kendimi baskı altında hissettiğimde saldırgan davranırım.	1	25	50	75	100
8. Ailem benimle ilgili karar aldığımda hırçın davranırım.	1	25	50	75	100
9. Ailem istediğim şeyleri yapmama izin vermediğinde çılgına dönerim.	1	25	50	75	100
10. Ailemin beni kısıtlamasına karşı çıkarım.	1	25	50	75	100
11. Ailem ders çalış dediğinde haklı olsalar da onlarla inatlaşırım.	1	25	50	75	100
12. Ailem beni ders çalışmaya zorlarsa sinirli davranırım.	1	25	50	75	100
13. Ailem bana ne yapmam gerektiğini söylediğinde kendi bildiğimi okurum.	1	25	50	75	100
14. Ailem istediğim zaman dışarı çıkmama karşısına onlara başınım.	1	25	50	75	100
15. Ailemin söylediği şeyler doğru olsa da onlarla inatlaşırım.	1	25	50	75	100
16. Ailem bana sormadan hakkımda karar verirse sinirlenirim.	1	25	50	75	100
17. Ailem bana öğüt verdiğinde asabileşirim.	1	25	50	75	100
18. Okul kurallarını mantıklı bulsam da inadına karşı çıkarım.	1	25	50	75	100
19. Okul kurallarının tersini yapmak bana cazip gelir.	1	25	50	75	100
20. Okuldaki disiplin kurallarını gereksiz bulurum.	1	25	50	75	100
21. Ceza alacağımı bilsem de okulda kendi bildiğimi okurum.	1	25	50	75	100
22. Okul kurallarına sorgulamadan karşı gelirim.	1	25	50	75	100
23. Ne olursa olsun okul kurallarına karşı gelirim.	1	25	50	75	100
24. Doğru olduğunu düşündüğüm bir şeye, öğretmenlerime <u>güçlük</u> olsun diye yanlış derim.	1	25	50	75	100
25. Okuldaki kurallara uymadığımda mutlu olurum.	1	25	50	75	100
26. Okuldaki disiplin kurallarına başkaldırılması gerektiğini düşünürüm.	1	25	50	75	100
27. Öğretmenim bana emir verdiğinde onun söylediklerinin tersini yaparım.	1	25	50	75	100
28. Okul yönetiminin özgürlüğümü kısıtlamasına itiraz ederim.	1	25	50	75	100
29. Okulda kurallar olsa da kendi doğrulanma göre hareket ederim.	1	25	50	75	100
30. Okul kurallarına uymayı doğru bulurum.	1	25	50	75	100
31. Arkadaşlarım karşı çıksa da kendi düşüncelerimi gerçekleştiririm.	1	25	50	75	100
32. Arkadaşlarım sözlerimi dikkate almadığında öfkelenirim.	1	25	50	75	100
33. Benimsemediğim bir kurala arkadaşlarım uysa da ben karşı çıkarım.	1	25	50	75	100
34. Arkadaşlarımın benimle dalga geçmesi kavga etme sebebidir.	1	25	50	75	100
35. Arkadaşlarım beni bir şeye zorladıklarında kendi bildiğimi yapmaya devam ederim.	1	25	50	75	100
36. Arkadaşlarım bana değer vermezse hırçınlaşırım.	1	25	50	75	100
37. Arkadaşlarımın beni eleştirmesine öfkelenirim.	1	25	50	75	100
38. Arkadaşlarım arasında bana yanlış gelen bir kurala uymadığımda özgüvenim artar.	1	25	50	75	100

EK 4

Psikolojik İstismar Ölçeği

Aşağıdaki cümleleri anne veya babanızın ya da her ikisinin size karşı göstemiş olduğu tepkileri göz önünde bulundurarak cevaplamanızı istiyoruz.

Örneğin "Annem veya babam sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit ederdi."

	4	3	2	1	Hemen hemen Her Zaman	Sık sık	Nadiren
Annem veya babam....							
1. Sırlarımı başkalarına söylemekle tehdit ederdi.	4	3	2		4	3	2
2. Çeşitli konularda ne düşündüğümü sorar, fikirlerime saygı gösterirdi.	4	3	2		4	3	2
3. Sorunların çözümünde düşüncelerime önem vermezdi.	4	3	2		4	3	2
4. Beni ceza olarak bir odaya, tuvalete, bodruma kapatırdı.	4	3	2		4	3	2
5. Aile kararlarında fikrimi sormazdı.	4	3	2		4	3	2
6. Benimle sıcak bir ses tonuyla konuşurdu.	4	3	2		4	3	2
7. Beni fiziksel olarak yaralamakla veya şiddet uygulamakla tehdit ederdi	4	3	2		4	3	2
8. Beni terk etmekle tehdit ederdi.	4	3	2		4	3	2
9. Fikirlerime değer vermezdi	4	3	2		4	3	2
10. Evlatlık vermek veya terk etmekle beni tehdit ederdi.	4	3	2		4	3	2
11. Beni suça yöneltici davranışlarda bulunurdu.	4	3	2		4	3	2
12. Sevdiğim bir kişiye veya şeye zarar vermekle beni tehdit ederdi.	4	3	2		4	3	2
13. Benimle zaman geçirmekten zevk alırdı.	4	3	2		4	3	2
14. Beni diğer insanların yanında küçük düşürürdü.	4	3	2		4	3	2
15. Çevreme, arkadaşlarıma karşı saldırgan davranışlarımı ödüllendirirdi.	4	3	2		4	3	2
16. Bana çirkin, kötü adlar takardı.	4	3	2		4	3	2
17. Benim gözümün önünde kavga ederdi.	4	3	2		4	3	2
18. "Sen ne işe yararsın" diyerek aşağılardı.	4	3	2		4	3	2
19. Yasal olmayan şeyler yapmam için beni desteklerdi	4	3	2		4	3	2
20. Benim sosyal faaliyetlere katılmamı istemezdi.	4	3	2		4	3	2
21. Genellikle bana, beni sevdiğini söylerdi.	4	3	2		4	3	2
22. Konuştuğumda beni dikkatlice dinlerdi.	4	3	2		4	3	2
23. Okul faaliyet ve gezilerine katılmamı engellerdi.	4	3	2		4	3	2
24. Yasal olmayan şeyler yaptığımı görürdüm.	4	3	2		4	3	2
25. Beni kardeşlerim kadar sevdiğini hissettirirdi	4	3	2		4	3	2
26. Herhangi bir neden yokken okula gitmem e izin vermezdi.	4	3	2		4	3	2
27. Kardeşim doğduktan sonra ben yokmuşum gibi davranmaya başlamıştı	4	3	2		4	3	2

EK 5

Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Kısmen katılıyorum ve (5) Tamamen katılıyorum anlamına gelmektedir.

1	Zor zamanlardan sonra eski haline kolaylıkla dönebilirim.	1	2	3	4	5
2	Stresli bir durum yaşarken zor zamanlar geçiririm.	1	2	3	4	5
3	Stres verici bir olaydan sonra kendimi toparlamam uzun sürmez.	1	2	3	4	5
4	Yaşadığım kötü bir olayın etkisini atlatmam uzun zaman alır.	1	2	3	4	5
5	Az bir çabayla zor durumların üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
6	Yaşamımdaki aksiliklerin üstesinden gelmem uzun zaman alır.	1	2	3	4	5

Sosyo-Demografik Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma, Psikolog Serkan AKMAN'ın PDR yüksek lisans programı tez çalışması kapsamında Prof. Dr. Halil EKŞİ'nin danışmanlığında yapılmaktadır. Aşağıda lise öğrencilerinin bazı özelliklerini (ergenlik dönemi, duygusal durumu, psikolojik durumu) belirlemeye yönelik bir takım ifadeler bulunmaktadır. Sorular için doğru ya da yanlış cevap yoktur. Önemli olan sizin neler hissettiğiniz ve neler düşündüğünüzdür. Araştırmanın sağlıklı bulgulara ulaşması anketteki ifadelere vereceğiniz cevaplara bağlı olacaktır, cevaplarınızın gerçek anlamda duygu ve düşüncelerinizi yansıtmaları çok önemlidir. **Sonuçlar toplu olarak değerlendirileceğinden isim yazmanıza da gerek yoktur.** Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

Ankette yer alan soruların tümünü içtenlikle yanıtlamanızı ve gereken özeni göstermenizi diler, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederiz.

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: <input type="radio"/> Erkek <input type="radio"/> Kız	2. Yaşınız:	3. Kaçınıcı Sınıfta Okuyorsunuz?...
4. Okuduğunuz LİSE/ Varsa Alanı:		
5. Okuduğunuz Lise Türü <input type="radio"/> Genel Lise <input type="radio"/> Anadolu Lisesi <input type="radio"/> Endüstri Meslek Lisesi <input type="radio"/> Fen Lisesi <input type="radio"/> Ticaret Meslek Lisesi <input type="radio"/> Kız Meslek Lisesi <input type="radio"/> İmam Hatip Lisesi <input type="radio"/> Diğer (belirtiniz)		
6. Babanızın Mesleği: : 1)İşsiz 2) Öğretmen 3) Emekli 4) Küçük Esnaf 5) İşçi 6) Memur 7) Serbest meslek 8) Diğer.....		
7. Annenizin Mesleği: 1)Ev hanımı 2) Öğretmen 3) Emekli 4) Hemşire 5) İşçi 6) Memur 7) Serbest meslek 8) Diğer.....		
8. Anne ve Babanızın Eğitim Durumu:		
Baba <input type="radio"/> Okuryazar değil <input type="radio"/> Okur Yazar <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora	Anne <input type="radio"/> Okuryazar değil <input type="radio"/> Okur Yazar <input type="radio"/> İlkokul <input type="radio"/> Ortaokul <input type="radio"/> Lise <input type="radio"/> Yüksekokul-Üniversite <input type="radio"/> Yüksek Lisans-Doktora	
9. Aile tipinizi nasıl tanımlarsınız? <input type="radio"/> Çekirdek aile (Anne, baba ve çocuklardan oluşan aile) <input type="radio"/> Geniş aile <input type="radio"/> Tek ebeveynli aile (Anne ve çocuktan oluşan ya da baba-çocuktan oluşan)		
10. Ailenizin toplam gelirini düşündüğünüzde aşağıdaki gelir grubundan hangisi size uygundur? <input type="radio"/> Düşük <input type="radio"/> Ortanın Altı <input type="radio"/> Orta <input type="radio"/> Ortanın Üstü <input type="radio"/> Yüksek		
11. Siz dâhil ailenizdeki birey sayısı kaç kişidir? <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 ve üstü		
12. Kaçınıcı Çocuksunuz:		
13. Bugüne kadar herhangi bir psikiyatrik tanı aldınız mı? Evet ____ (Belirtiniz) ____ Hayır ____		
14. Şu an Psikiyatrik bir ilaç kullanıyor musunuz? Evet ____ (Belirtiniz) ____ Hayır ____		
15. Şu an yaşadığınız yer: Aile ile birlikte ____ Arkadaşlarla Evde ____ Akrabalarla Evde ____ Yurtta ____		
16. Yaşamınızın çoğunu geçirdiğiniz yer: ____ Büyükşehir (İstanbul, Ankara, İzmir gibi) ____ Şehir ____ Kasaba ____ Köy		
17) Doğum Yeriniz:		

EK 7

Ahmet Akin <aakin@sakarya.edu.tr> 16.10.2016 ☆

Alıcı: bana ▾

Serkan hocam ölçek ektedir iyi çalışmalar dilerim

16 Eki 2016 16:56 tarihinde "SERKAN AKMAN" <serkanakman88@gmail.com> yazdı:

...

Sayın Ahmet AKIN,

Merhaba Ahmet Hocam, ben PDR yüksek lisans öğrencisiyim (İZU). Yüksek lisans tez çalışmam için Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğine ihtiyacım var. Onayınız olursa çalışmasını yapmış olduğunuz Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğini araştırmamda kullanabilir miyim? Onayınız olursa ölçeği bana yollayabilir misiniz?

İyi çalışmalar

Saygılarımla

Serkan AKMAN
Psikolog ve Rehber Öğretmen
Gülizar Zeki Obdan Anadolu Lisesi
Pendik/İSTANBUL



EK 8

SERKAN AKMAN <serkanakman88@gmail.com> 16.10.2016 ☆

Alıcı: mudogan ▾

Sayın Doğan,

Ben PDR yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmam için Ergen Asiliği Ölçeğine ihtiyacım var. Onayınız olursa çalışmasını yapmış olduğunuz Ergen Asiliği Ölçeğini araştırmamda kullanabilir miyim? Onayınız olursa ölçeği bana yollayabilir misiniz?

İyi çalışmalar

Saygılarımla

...

Serkan AKMAN
Psikolog ve Rehber Öğretmen
Gülizar Zeki Obdan Anadolu Lisesi
Pendik/İSTANBUL

Murat DOĞAN <mudogan@anadolu.edu.tr> 16.10.2016 ☆

Alıcı: bana ▾

Merhabalar,

İstedığınız ölçeği ekte gönderiyorum. Umarım güzel bir çalışma çıkarırsınız. Bu arada çalışmanın sonuçlarından beni haber ederseniz sevirim, çünkü bildiğiniz üzere her çalışma ölçekler için birer geçerlik çalışmasıdır aslında.

Kolaylıklar dilerim

Murat Doğan

EK 9

Ergenler için Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar Ölçeği Kısa Formu-II

Gelen Kutusu x



SERKAN AKMAN <serkanakman88@gmail.com>

16.10.2016 ☆



Alıcı: gkmnarslan ▾

Sayın Arslan,

Merhaba Hocam, ben PDR yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak üzere Ergenler için Algılanan Duygusal/Psikolojik İstismar Ölçeği Kısa Formu-II'ye ihtiyacım var. Onayınız olursa çalışmasını yapmış olduğunuz ölçeği araştırmamda kullanabilir miyim? Onayınız olursa ölçeği bana yollayabilir misiniz?

İyi çalışmalar

Saygılarımla

...

Daha eski 4 ileti



Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com>

20.10.2016 ☆



Alıcı: bana ▾

Ölçeği çalışmanızda etik hususlara dikkat etmeniz ve araştırma sonuçları konusunda tarafımı bilgilendirmeniz koşuluyla kullanabilirsiniz. Ölçekler (her iki form) ekte. İlgili çalışmalara https://www.researchgate.net/profile/Goekmen_Arslan2/publications adresinden ulaşabilirsiniz. Yardımcı olabileceğim bir konu olursa çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

20 Ekim 2016 10:26 tarihinde SERKAN AKMAN <serkanakman88@gmail.com> yazdı:

...

ÖZGEÇMİŞ (CV)

1988 Muğla doğumlu olan Uzman Psikolog Serkan AKMAN, lise öğrenimini 2006 yılında Yatağan Lisesi (Y.D.A/ Süper Lise) şimdiki adıyla Yatağan Gazi Anadolu Lisesi'nde tamamlamıştır. Lisans eğitiminden 2012 yılında Uludağ Üniversitesi Psikoloji bölümünden mezun olmuştur. Aynı zamanda 2014 yılında Anadolu Üniversitesi İnsan Kaynakları Yönetimi programını ve 2018 yılında Anadolu Üniversitesi Adalet programını bitirmiştir. Yüksek lisans eğitimine Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında başlayan Serkan Akman yüksek lisans eğitimine tayin nedeniyle burslu olarak İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde devam etmiş; uzmanlık tez çalışmasını Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana bilim dalı Başkanı ve Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Halil EKŞİ' nin danışmanlığında tamamlamıştır. Uzman Psikolog Serkan AKMAN 2014 Şubat ayından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı'nda Rehberlik kadrosunda Okul Psikoloğu/Danışman Psikolog olarak çalışmaktadır.

Mesleki İlgi Alanları: Ergenlik Dönemi, Ergen Asiliği, Travma ve Travma Sonrası Gelişim, Özel Öğrenme Güçlüğü, Psikososyal Destek, Baş Etme ve Uyum Süreçleri, Psikolojik Dayanıklılık, Çocuk ve Ergenlerle iletişim, Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım, Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanlık, Psikopatolojiler, Boşanma ve Yas Süreçleri yer almaktadır.

İletişim: serkanakman88@gmail.com

YAYINLAR

1) Akman, S., Karagöz, T. ve Şama, H. (2018) Öğretmenlerin Okullarda Karşılaşabilecekleri Psikoşiddet Üzerine Bir Çalışma: İstanbul Örneği. *Poster Bildiri. III. Ulusal Şiddeti Anlamak Kongresi Bildiri Özet Kitabı. 22-24 Mart 2018, İSTANBUL. s.100-101.*

2) Akman, S., Karagöz, T. ve Şama, H. (2018) Öğretmenin Şiddet Algısı İle Öğretmene Uygulanan Veli-Öğrenci Şiddeti Üzerine Bir Çalışma: İstanbul Örneği. *Sözel Bildiri. III. Ulusal Şiddeti Anlamak Kongresi Bildiri Özet Kitabı. 22-24 Mart 2018, İSTANBUL. s.99-100.*

PROJELER

"Çocuk Bilince- İhmal ve İstismardan Korunma Eğitim Programı ve Materyal Tasarımı" (Uzman)

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü.

03.2018-Devam ediyor.

Sokak Çalışması Projesi- Umut Çocukları Derneği 30.04.2009 - 31.04.2009

Proje Gözlemcisi olarak, Prof. Dr. Ümran Korkmazlar denetiminde ve Pedagog Yusuf Ahmet Kulca önderliğinde Bakırköy-Taksim hattında; sokak çocuklarını gözlemlene, iletişim kurma, risk ve sorunlar, travmalar ve madde bağımlılığı

İŞ TECRÜBESİ

İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü İhmal ve İstismarı Önleme Komisyonu

2018-Halen.

(Uzman-Üye)

Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Krize Müdahale Ekibi

2017- Halen

(Uzman Üye)

Rehber Öğretmen (School Psychologist)/Okul Psikoloğu

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Gülizar Zeki Obdan Anadolu Lisesi

29.06.2015–Halen Pendik/İSTANBUL/TÜRKİYE

Rehber Öğretmen (School Psychologist)/Okul Psikoloğu

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 100. Yıl İlkokulu (Anaokulu/İlkokul/Ortaokul)

02.2014–26.06.2015 Yenişehir/DİYARBAKIR/TÜRKİYE

Yenişehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Madde Bağımlılığıyla Mücadele Komisyonu (Görevli-Üye)

2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Yenişehir/DİYARBAKIR/TÜRKİYE

Stajyer

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ali Karasu Lisesi

02.2012 - 06.2012 (4 ay) | Bursa - Türkiye | Stajyer

Bu staj Pedagojik Formasyon eğitimi kapsamında yapılmıştır.

Stajyer

İstanbul Üniversitesi Çapa Tıp Fakültesi

06.2009 - 07.2009 (1 ay) | İstanbul(Avr.) - Türkiye | Gönüllü

Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı Onkoloji- Hematoloji Bilim Dalı Onkoloji Kliniği

Stajyer

Umut Çocukları Derneği

06.2009 - 08.2009 (2 ay) | İstanbul(Avr.) - Türkiye | Gönüllü

Umut Çocukları Derneği'nin barınağında Prof. Dr. Ümran KORKMAZLAR ve Pedagog Yusuf Ahmet KULCA' nın süpervizyonunda "Akran Dayanışması ve Rehabilitasyon" kapsamında staj yapılmıştır.

SEMİNERLER, KURSLAR, KONGRELER VE SERTİFİKA BİLGİLERİ

Travma Eğitici Eğitimi (Çocuk ve Travma) İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Ayvansaray Üniversitesi (Eğitimciler: Prof.Dr.Oğuz POLAT ve ekibi.)

04-15 Aralık 2017 (Sertifika)

Çocuk Koruma Kanunu Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulayıcı Yetiştirme Kursu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü/Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Başarı Belgesi) 06/03/2017-10/03/2017.

Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü/Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Başarı Belgesi) 16/11/2016-17/11/2016.

Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Danışmanlık Yaklaşımı

Eğitimci: Doktor Öğretim Üyesi Nevin DÖLEK (Katılım Sertifikası) 06/2016.

Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanlık Yaklaşımı-Türk PDR Derneği

Eğitimci: Doktor Öğretim Üyesi Nevin DÖLEK (Katılım Sertifikası) 05/2016

Üniversite Tercih Kursu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü/Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Başarı Belgesi)

29/03/2016-31/03/2016

Psikososyal Destek Hizmetleri Kursu Pendik İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (Başarı Belgesi) 23/11/2015-27/11/2015

Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi Kursu Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Başarı Belgesi)30/03/2015-01/04/2015

Eğitim - Pedagojik Formasyon Sertifikası Uludağ Üniversitesi - 06.2012

WISC-R (Weschler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği) Türk Psikologlar Derneği (TPD) - 06.2012

İnternational Summer School in Family Psychotherapy and Systemic Thinking

DIANOIA Institute of Family Therapy-Timisiora/Romania 14.09.2010 - 18.09.2010

DIANOIA Institute of Family Therapy and Systemic Practice Program (Dialogue on a Bridge-Meeting the Other).

Not: Bu eğitim sonucunda Katılım Diploması verilmiştir ve bu eğitim 15x2 şeklinde kredilendirilmiştir.

3.Ulusal Şiddeti Anlamak Kongresi MEF Üniversitesi ve İMDAT Şiddeti Önleme ve Mücadele Derneği 22-24 Mart 2018, İstanbul. (Araştırmacı ve Katılımcı)

6.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi Türkiye İletişim Araştırmaları Merkezi ve İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi 19.10.2009 - 21.10.2009, İstanbul. Katılımcı

II.Eğitim Psikolojisi Sempozyumu "Öğrenme ve Öğrenme Bozuklukları" İstanbul Kültür Üniversitesi 18.04.2009 - 19.04.2009 Katılımcı

II.Ulusal Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi "Yeni Açılımlar" Anadolu Üniversitesi 25.03.2009 - 27.03.2009 Katılımcı

I.Ulusal Psiko-onkoloji Kongresi "Uluslararası Katılımlı" İstanbul Üniversitesi Onkoloji Enstitüsü ve Psikososyal Onkoloji Derneği 04.12.2008 - 05.12.2008 Katılımcı

5.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi Türkiye İletişim Araştırmaları Merkezi (TiA) ve İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi 20.10.2008 - 22.10.2008 - Katılımcı ve Oyun Atölyesinde Görevli

Üye Olunan Topluluklar Türk Psikologlar Derneği, İMDAT Şiddeti Önleme ve Mücadele Derneği, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunları Derneği (FEMED).

Hobiler: Müzik, Tiyatro, Sinema, Gezi.

