

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM

EĞİTİM KURUMLARINDA DUYGUSAL İSTİSMAR VE YANSIMALARI:
NİTEL BİR ÇALIŞMA

İrem ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2017

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM**

**EĞİTİM KURUMLARINDA DUYGUSAL İSTİSMAR VE YANSIMALARI:
NİTEL BİR ÇALIŞMA**

İrem ŞAHİN

Danışman: Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Meral ATICI

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2017

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS olarak kabul edilmiştir

Başkan:Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Meral ATICI

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2017

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / 12 / 2017

İrem ŞAHİN

ÖZET

EĞİTİM KURUMLARINDA DUYGUSAL İSTİSMAR VE YANSIMALARI: NİTEL BİR ÇALIŞMA

İrem ŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY

Aralık 2017, 111 Sayfa

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin geçmiş eğitim kurumlarında öğretmen ve okul yöneticileri tarafından maruz kaldıkları duygusal istismarın ve bu yaşantının birey üzerindeki yansımalarının incelendiği nitel bir araştırmadır. Araştırmaya Akdeniz bölgesinde bulunan bir üniversitede lisans sekizinci dönemde eğitim görmekte olan 18 birey (11 kadın, 7 erkek) katılmıştır.

Araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış görüşme formu ve katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla “kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve bulgular temalar halinde sunulmuştur.

Araştırma sonucunda eğitim kurumunda öğretmen ve okul yöneticileri tarafından duygusal istismara maruz kalan bireylerin duygusal istismar ve maruz kaldıkları duygusal istismarın yansımalarına ilişkin bulgular on tema altında toplanmıştır. Bu temalar şu şekildedir: (1) duygusal istismar ve duygusal istismar türleri, (2) duygusal istismar ve özellikleri, (3) duygusal istismarın öznel yansımaları, (4) duygusal istismarın bireyin aile ve arkadaş ilişkilerine yansıması, (5) duygusal istismarın bireyin eğitim-öğretim yaşamına yansıması, (6) duygusal istismarın bireye katkıları ve bireyin yaşamında yarattığı engelleyici unsurlar, (7) duygusal istismara maruz kalınmasaydı oluşabilecek benlik tasarımları, (8) bir psikolojik danışman olarak eğitim kurumunda öğretmen okul yöneticisi tarafından duygusal istismar davranışına yönelik sergilenebilecek tutum, (9) duygusal istismarı önlemeye yönelik öneriler ve (10)

duygusal istismar ve yansımaları üzerine gerçekleştirilen çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) açısından önemi.

Araştırma sonuçları eğitim kurumlarında öğretmen ve okul yöneticileri tarafından duygusal istismara maruz kalan bireylerin bu yaşantının yansımalarını uzun süre taşıdığına ve taşımaya devam ettiğine işaret etmektedir. Birey, ailesi ve yaşadığı çevre tarafından desteklense de maruz kaldığı duygusal istismarın duygu, düşünce ve davranışları üzerinde çoklu yansımalar yarattığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstismar, duygusal istismar, eğitim kurumları.



ABSTRACT**EMOTIONAL ABUSE AND REFLECTIONS IN EDUCATIONAL
INSTITUTIONS: A QUALITATIVE STUDY****İrem ŞAHİN****MA Thesis, Department of Educational Sciences****Advisor: Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY****December 2017, 111 pages**

This research is a qualitative study on emotional abuse university students were exposed by teachers and school administrators in former education institutions and the individual effects of this experience. 18 individuals (11 female, 7 male) studying their eighth semester at Çukurova University Faculty of Education Psychological Counseling and Guidance Bachelor Program were the participants of the study.

In the research, in order to collect the data ‘semi-structured interview form’ prepared by the researcher was used and ‘personal information form’ to collect demographic information of participants. The data obtained was analyzed via content analysis one of qualitative data analysis methods and the themes were presented.

As a result of the research, findings about emotional abuse that individuals exposed by teachers and school administrators in education institution and its effects were gathered under 10 themes. These themes are as follows: 1)emotional abuse and types of emotional abuse, 2)emotional abuse being exposed in education institution and its characteristics, 3)subjective effects of emotional abuse in education institution, 4)the effect of emotional abuse in education institution on individual’s family and friend relationships, 5) the effect of emotional abuse in education institution on individual’s education life, 6) contribution of emotional abuse experienced to the individual and the obstacles it creates in his/her life, 7) self-designs that could have formed if there wasn’t any exposure to emotional abuse in education institution, 8)the attitude that could be adopted as a psychological counselor regarding emotional abuse behavior in education institution, 9) suggestions to prevent emotional abuse in education institution and 10)

the importance of study regarding emotional abuse in education institution in terms of psychological counseling and guidance.

The results of the research indicate that those exposed to emotional abuse by teachers and school administrators in education institutions carry and carry on the effects of this experience for a long time. Although the individual supported by his/her family and the neighborhood it has been observed that emotional abuse has multiple effects on his/her emotions, thoughts and behaviors.

Key words: Abuse, emotional abuse, educational institutions.



ÖNSÖZ

Bu araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi sürecinde bana destek olan pek çok kişi oldu. Başta süreç boyunca akademik ve sosyal desteğini daima hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY'a; araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde ne zaman ihtiyaç duysam tüm yoğunluğuna rağmen bana vakit ayıran ve anlamlı katkılar sağlayan Çukurova Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanı ve tez savunmamda jüri koltuğunda oturan Prof. Dr. Meral ATICI'ya ve yine tez savunmamda jüri üyeliği yaparak bana değerli katkılar sunan Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başından sonuna kadar her ihtiyaç duyduğumda sorularımı yanıtlayıp beni uygun şekilde yönlendiren hocalarım Yrd. Doç. Dr. İsmail SANBERK ve Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER'e; beraberinde tüm Çukurova Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı akademik ve idari personeline teşekkürler.

Desteklerini buraya yazmakla asla bitiremeyeceğim çalışma arkadaşlarımdan; araştırmanın her aşamasında bana akademik ve teknik destek sağlayan kader ortağım Arş. Gör. Ahmet TOGAY'a, sosyal ve psikolojik destek ekibimi oluşturan Yrd. Doç. Dr. Fatoş BULUT ATEŞ, Arş. Gör. İdil Eren KURT, Arş. Gör. Ayça SARAÇ DENGİZ, Arş. Gör. Sümül YALNIZCA YILDIRIM ve Yrd. Doç. Dr. Metehan ÇELİK'e teşekkürlerimi sunarım.

Yine benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen, ihtiyaç duyduğumda yanımda olduklarını hissettiren Arş. Gör. Dr. Buket TURHAN TÜRKKAN ve kader ortaklarım Arş. Gör. Ece DÜŞER YOLCU ile Arş. Gör. Tuğçe KARATAŞ'a teşekkürler.

Aramızda kilometreler de olsa akademisyen olma yolunda bana örnek olan ve daima yol gösteren Dr. Seval KIZILDAĞ'a; akademik, sosyal ve manevi desteği ile bana güç veren Psk. Dnş. Tuba Hatice BESİ'ye ve yine kilometrelerce uzaktan desteklerini her zaman hissettiğim Psk. Dnş. Gözde ÖZEL ve Psk. Dnş. Fatoş ŞAHİN'e sonsuz teşekkürler.

Sevgili dostlarım Psk. Dnş. Şeyda KIRAC ve Av. Suat ŞAHİN ile hayat arkadaşım Muzaffer YOLUK'a çok teşekkürler.

Son olarak hayatımın her aşamasında olduğu gibi bu önemli süreçte de yanımda olan, hayatı benim için kolaylaştıran her gün varlıklarına ve sağlıklarına şükrettiğim biricik ailem; babam Selami ŞAHİN, annem Fatma ŞAHİN ve sevgili kardeşim İncinur ŞAHİN’e herşey için sonsuz teşekkürler.

Daima özgürce üretmek ve “daha ileriye, en iyiye” gitmek dileğiyle.

İrem ŞAHİN

Adana / 2017



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	10
2.1.1. Çocuk İstismarı Olgusu	10
2.1.2. Çocuk İstismarını Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlar	11
2.1.2.1. Psikiyatrik Yaklaşım	11
2.1.2.2. Sosyolojik Yaklaşım	12
2.1.2.3. Sosyal-Durumsal Yaklaşımı	12
2.1.2.4. Sosyal Etkileşimsel Yaklaşım	12
2.1.3. İstismar Türleri	13
2.1.3.1. Fiziksel İstismar	13
2.1.3.2. Cinsel İstismar	14
2.1.3.3. Duygusal İstismar	16

2.1.3.3.1. Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar	16
2.1.3.3.1.1. Reddetme	17
2.1.3.3.1.2. Aşağılama	17
2.1.3.3.1.3. Yalnız Bırakma, Yalıtma ve Ayırma	18
2.1.3.3.1.4. Korkutma, Yıldırma ve Tehdit Etme	18
2.1.3.3.1.5. Suça Yöneltilme	18
2.1.3.3.1.6. Aşırı Koruma	19
2.1.3.3.1.7. Ayrım ve Karşılaştırma Yapma	19
2.1.3.3.1.8. Vaktinden Önce Yetişkin Rolü Verme ve Kendi Çıkarlarına Kullanma	20
2.1.3.3.1.9. Duygusal Tepki Vermeyi Reddetmek	20
2.1.3.3.2. Duygusal İstismarın İstismara Uğrayan Birey Üzerinde Yarattığı Yansımalar	20
2.1.3.4. İhmal	21
2.1.4.Öğretmen-Okul ve Çocuk İstismarı	22
2.2. İlgili Araştırmalar	24
2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar	24
2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar	27

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.5. Verilerin Analizi	35

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Katılımcıların Duygusal İstismar ve Duygusal İstismar Türlerine İlişkin Algıları	38
4.2. Maruz Kalınan Duygusal İstismara İlişkin Bilgiler	40

4.3. Duygusal İstismarın Öznel Yansımalarına İlişkin Bulgular	43
4.4. Duygusal İstismarın Bireyin İçinde Bulunduğu Aile ve Arkadaş İlişkilerine Yansımasına İlişkin Bulgular	49
4.5. Duygusal İstismarın Bireyin Eğitim-Öğretim Yaşamına Yansımasına İlişkin Bulgular	52
4.6. Duygusal İstismarın Bireye Katkılarına ve Bireyin Yaşamında Yarattığı Engelleyici Unsurlara İlişkin Bulgular	55
4.7. Katılımcıların Duygusal İstismara Maruz Kalmasalardı Oluşabilecek Benlik Tasarımlarına İlişkin Bulgular	57
4.8. Katılımcıların Bir Psikolojik Danışman Adayı Olarak Öğretmen/Okul Yöneticisi Kaynaklı Duygusal İstismar Davranışına Yönelik Sergileyebilecekleri Tutuma İlişkin Bulgular	59
4.9. Katılımcıların Duygusal İstismarı Önlemeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular	64
4.10. Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Maruz Kalınan Duygusal İstismara Yönelik Gerçekleştirilen Bu Çalışmanın PDR Alanı Açısından Önemi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	68

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Katılımcıların Duygusal İstismar ve Duygusal İstismar Türlerine Yönelik Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum	70
5.2. Katılımcıların Maruz Kaldıkları Duygusal İstismar Konusundaki Bilgilere ilişkin Tartışma ve Yorum	71
5.3. Duygusal İstismarın Öznel Yansımalarına İlişkin Tartışma ve Yorum	72
5.4. Duygusal İstismarın Aile ve Arkadaş İlişkilerine Yansımasına İlişkin Tartışma ve Yorum	75
5.5. Duygusal İstismarın Eğitim – Öğretim Yaşamlarına Yansımasına İlişkin Tartışma ve Yorum	77
5.6. Duygusal İstismarın Yaşamlarına Katkıları ve Oluşturdukları Engelleyici Unsurlara İlişkin Tartışma ve Yorum	78
5.7. Katılımcıların Duygusal İstismara Maruz Kalmamış Olsalardı Oluşabilecek Benlik Tasarımlarına İlişkin Tartışma ve Yorum	79

5.8. Katılımcıların Psikolojik Danışman Olarak Eğitim Kurumunda Öğretmen/ Yönetici Kaynaklı Karşılaşabilecekleri Olası Duygusal İstismar Vakaları Karşısında Sergileyebilecekleri Tutumlara İlişkin Tartışma ve Yorum	81
5.9. Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Duygusal İstismarı Önlemeye Yönelik Önerilerine ilişkin Tartışma ve Yorum	84
5.10. Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Duygusal İstismar ve Yansımaları Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmanın Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Açısından Önemine İlişkin Görüşleri ile ilgili Tartışma ve Yorum	86

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	88
6.2. Öneriler	93
6.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	93
6.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	94
KAYNAKÇA	95
EKLER	107
ÖZGEÇMİŞ	111

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcıların Duygusal İstismar Algıları	38
Tablo 2. Katılımcıların Duygusal İstismar Türlerine İlişkin Algıları	39
Tablo 3. Katılımcıların Hangi Okul Düzeyinde, Kim Tarafından Duygusal İstismara Maruz Kaldığı ve Duygusal İstismara Eşlik Eden Başka Bir İstismar Türü Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	41
Tablo 4. Katılımcıların Eğitim Kurumunda Maruz Kaldıkları Duygusal İstismar Türleri	41
Tablo 5. Eğitim Kurumunda Maruz Kalınan Duygusal İstismarın Bireyde Ortaya Çıkardığı Duygular	46
Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Kurumunda Maruz Kaldıkları Duygusal İstismarın Yaşamlarında Oluşturduğu Katkı ve Engelleyici Unsurlar	56
Tablo 7. Öğretmen/Okul Yöneticisi Tarafından Maruz Kalınan Duygusal İstismar Vakasında Psikolojik Danışmanların Koruyucu-Önleyici Tutumu	60
Tablo 8. Öğretmen/Okul Yöneticisi Tarafından Maruz Kalınan Duygusal İstismar Vakasında Psikolojik Danışmanların İstismarcıya Yönelik Tutumu.....	62
Tablo 9. Öğretmen/Okul Yöneticisi Tarafından Maruz Kalınan Duygusal İstismar Vakasında Psikolojik Danışmanların Baş Etmeye İlişkin Tutumu.....	63

EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	107
EK 2. Görüşme Formu	108
EK 3. Enstitü Etik Kurul Onayı.....	109



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocuk istismarı; istismara uğrayan bireyin fizyolojik, sosyal ve psikolojik durumunu ciddi bir biçimde etkileyen ve bireyin yaşamı üzerinde derin ve kalıcı yansımaları olan bir olgudur. Dünya Sağlık Örgütü(WHO), “çocuk istismarı” kavramını; çocuğun hayatına, sağlığına, gelişimine, güven, sorumluluk ve becerilerle ilgili genel değerlerine zarar vermek şeklinde tanımlamaktadır(UNICEF, 2010). Çocuk istismarı; çocuğa kötü davranma, çocuğu taciz etme, örseleme veya çocuk ezimi kavramları yerine de kullanılmaktadır(Kulaksızoğlu, 2011).

Alan yazın incelendiğinde “çocuklara kötü muamele” teriminin ilk kez 1946 yılında kullanıldığı (Şimşek, 2010),çocuğa kötü davranma olgusunun ise ilk kez Kempe, Siverman, Droegemueller ve Silver (1962) tarafından kaleme alınan “Örselenmiş Çocuk Sendromu” makalesinde ele alındığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar; dünyada 1940’lı yıllardan bu yana, ülkemizde ise 1970’li yıllardan bu yana “çocuk istismarı” olgusunun ele alındığını göstermektedir(Siyez,2003).

İstismar ya da kötü davranış; cinsel, fiziksel ve duygusal istismar ve ihmal olmak üzere dört ayrılmaktadır. Genel olarak korunmaya muhtaç herkes(çocuklar, gençler, kadınlar, yaşlılar ve özel gereksinimli bireyler) istismarın hedefi olabilirler(Kulaksızoğlu, 2011).Çocuk istismarı olgusu; anne, baba ya da çocuğa bakım veren bireylerin çocuğa zarar vermesi sonucunda meydana gelmektedir. Çocuk istismarı; bilinçli bir biçimde çocuğu fiziksel şiddete maruz bırakma, onun kötü beslenmesine yol açma, çocuğu uygun olmayan cinsel davranışlara yönlendirme ve cinsel doyum amacıyla kullanma, çocuğu çıkar amaçlı kullanma ve bunların yanı sıra çocuğun beklenen gelişimini sekteye uğratabilecek durumları içermektedir (Wolfe, Scott, Wekerle & Pitmann, 2001). Dünya Sağlık Örgütü’ne(1985) göre ise, çocuğun fiziksel sağlığını, fiziksel ve öznel gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir yetişkin, toplum veya ülke tarafından “bilerek ya da bilmeyerek” yapılan davranışlar çocuk istismarı olarak tanımlanır(Akt. Siyez, 2003).

İnsan Hakları Derneği tarafından yürütülen “Çocuk İstismarını Önleme” projesi kapsamında hazırlanan “Öğretmenler ve Aileler için Eğitim Kılavuzunda (2008)” istismar türleri ile ilgili temel tanımlar şu şekilde verilmiştir:

“Fiziksel istismar, çocuğun kaza sonucu oluşmamış ve fiziksel zarar görmesiyle ortaya çıkan yaralanmalardır (s.6). Cinsel istismar, çocuğun bir yetişkin ya da kendisinden büyük bir çocuk tarafından anlamadığı ve/veya kabul etmediği, gelişimsel olarak hazır olmadığı ve karşı tarafın cinsel tatmini için kullanılması durumudur (s.9). Duygusal istismar, çocuğun duygusal bütünlüğüne ve kişilik gelişimine zarar veren her türlü davranış ve eylemlerdir (s.12). İhmal çocuğun beslenme, giyinme, barınma, tıbbi bakım, eğitim veya uygun gözetim gibi temel ihtiyaçlarını ve karşılanmayan duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını, eğitimsel/bilişsel ihtiyaçlarını karşılamakta başarısız olmak ve uygun büyüme ve gelişim konusunda denetim eksikliği göstermektir (s.15).”

Cinsel istismar; oral-genital, genital veya oral temas ile olabileceği gibi, teşhircilik, röntgencilik ve çocuğu pornografide kullanmak şeklinde de olabilir. Cinsel istismara uğrayan bir çocuğun ilk başvurusu gizli davranış bozukluklarından (uyku bozukluğu, karın ağrısı, enürezis-enkomprezis, farklı fobiler gibi) aşık genital hasarlara kadar değişebilir (Kara, Biçer & Gökalep, 2004).

Fiziksel istismar, en çok çocuğun dövülmesi şeklinde görülür. Tipik başvuru şekli ebeveyn tarafından nasıl meydana geldiği çok iyi açıklanamayan morarmalardır. Daha seyrek olarak ise yanıklar, kesici travmalar, zehirlenmeler, boğulma görülebilir(Kara ve diğerleri, 2004).

Duygusal istismarda; çocuğa bağırma, küfretme, çocuğu reddetme, aşağılama, yalnız bırakma, yanıltma, korkutma, yıldırma, tehdit etme, çocuğun duygusal bakım gerektiren ihtiyaçlarını karşılamama, çocuktan yaşın üzerinde sorumluluk bekleme, kardeşler arasında ayırım yapma, değer vermeme, önemsememe, küçük düşürme, alaylı konuşma, lakap takma, aşırı baskı ve otorite kurma, bağımlı kılma ve aşırı koruma görülen en yaygın duygusal istismar türleridir (Tıraşçı & Gören, 2007). İstismar türlerinden en sık rastlanana fakat diğerlerine göre daha karmaşık ve zor tanımlanan istismar türü “duygusal istismar”dır. Duygusal istismar; bireyde tek başına bulunabileceği gibi, cinsel istismar ve fiziksel istismarın bir sonucu olarak da bireylerde görülmektedir.

İhmal; fiziksel, duygusal, eğitimsel ve tıbbi ihmal olarak karşımıza çıkabilir. Diğer istismar türlerini ihmalden ayıran en önemli nokta diğer istismar türlerinin aktif,

ihmalin ise pasif bir olgu olmasıdır. İhmal, özellikle büyüme geriliği olan, psikososyal uyum güçlüğü çeken, eğitim gereksinimleri karşılanmayan çocuklarda akla gelmektedir (Tıraşçı & Gören, 2007).

Çocuk ve ergenin ihmal ve istismarı söz konusu olduğunda eylemi yapan kişinin niyeti istismarı gerçekleştirmesi için bir gerekçe olamaz (Erükçü Akbaş, 2014). Bu nedenle istismar yaşantıları, istismara maruz kalan bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmesinin önünde engel teşkil eden bir olgudur. İstismara uğrayan bireylerde; psikiyatrik problemlerin, özellikle kişilik bozuklukları ve madde kullanımı bozukluklarının, artan seviyede olduğu bulgulanmış olup, dahası bu yansımaların istismara uğrayan bireyin yaşamında ağır yansımaları olan uzun süreli bir hal aldığı görülmektedir (Pluck, Girgis, Lee & Parks, 2013).

Çocuk istismarının yaşam boyunca bireyin gelişimi üzerinde çoklu olumsuz yansımaları olduğu görülür. İlgili alan yazın incelendiğinde, istismar ve ihmale maruz kalan çocuk ve ergenlerde; gelişimsel gecikme, beyin hasarları, öğrenme bozuklukları, konuşma bozuklukları, depresyon, düşük akademik başarı, zayıf akran ilişkileri, suça eğilimli olma, alkol, madde kullanımı, uyku bozuklukları, yeme bozuklukları, düşük benlik saygısı, aşırı hareketli veya yıkıcı/zarar verici davranış örüntüsü, saldırganlık, öfke gibi birçok olumsuz sonucun görüldüğü çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur (Kendall-Tackett, Williams & Tinkelhord, 1993; Nurcombe, 2000; Springer, Sheridan, Kuo & Carnes, 2002; Yılmaz Irmak, 2008). Ayrıca, çocuklukta karşılaşılan istismarın, yetişkinlikteki suça yönelen davranışlara, duygusal bozukluklara, kişiler arası ilişkilerde uyumsuzluğa, antisosyal davranışlara, saldırganlığa ve kendi çocuklarına yönelik istismar edici davranışlara neden olduğu görülmektedir (Kendall-Tackett, 2002; Clark, Clark & Adamec, 2007; Can Özcan, 2010).

Zoroğlu, Tüzün, Şar, Öztürk, Kora ve Alyanak (2001) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ülkemizde ihmalin en sık bildirilen türünün(16.5) ruhsal travma olduğu, bunu sıklık sırasıyla duygusal (15.9), fiziksel (13.5) ve cinsel (10.7) istismarın (ensest dahil) takip ettiği ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada, ülkemizde erkeklerin fiziksel istismara kadınların ise duygusal istismara daha yüksek oranda maruz kaldıkları ifade edilmiştir.

Ülkemizde çocuk istismarı bağlamında ele alınabilecek yaygın olgulardan biri de “çocuk gelin” vakalarıdır. TÜİK (2012) tarafından ortaya konan ilk evlenme yaşı verilerine göre Türkiye’de kadınlar arasında 18 yaş altı evlenme oranları 2002’de %7,3 iken bu oran 2011 yılında %7,2 olarak hesaplanmıştır. “Çocuk gelinler” olarak tabir

edilebilecek bu olguda ülkemizde aileler, kız çocuklarının düzenli bir erkek hâkimiyetine girerek korunacağına inanmaktadırlar (Boran, Gökçay, Devocioğlu ve Eren, 2013) ve bu durum başta cinsel istismar olmak üzere bireyin tüm istismar türlerine maruz kalması riskini doğurmaktadır.

Doğrucan ve Yıldırım'ın (2011) ülkemizde yazılı basında çocuk istismarı haberlerini inceledikleri çalışmada, gazetelerde çocuk ile ilgili verilen haberlerin %27,5'inin çocuk istismarı haberi olduğunu dile getirmektedirler. Bu çocuk istismarı haberlerinin %93,3'ü iç kaynaklı haberlerden oluşmaktadır ve toplam 164 iç kaynaklı haberin %44'ü şehir merkezlerine, %41,5'i ilçelere ve %14,5'i ise köy ve kasabalara aittir.

Türkiye'de çocuk istismarının yaygınlığı konusunda derlenmiş ve kapsamlı bilgiye ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler sınırlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum çocuk istismarının ilgili ve yetkili birimlere bildirilmiyor oluşu, fiziksel istismarın çocuklar üzerinde bir disiplin yöntemi olarak kullanılıyor oluşu, duygusal istismar göstergelerinin zor tanımlanabiliyor oluşu ve ihmalin görmezden geliniyor oluşundan kaynaklanabilmektedir.

Çocuk istismarına uğrayan bireylerin yetişkinlik döneminde, çocukluklarında yaşadıkları istismara bağlı olarak duygusal ve öznel iyi oluşlarının kalıcı biçimde etkilendiği görülmüştür (Gilbert, Widom, Browne, Fergusson, Webb & Janson, 2009).Erkman (1999), anne-babaların veya çocuğun yaşamındaki diğer bireylerin çocuğun becerilerine dair beklenti içinde olmaları ve çocuğa karşı yıkıcı bir biçimde davranmalarını ifade eden duygusal istismarın yansımalarının çocuğun yaşamında sık sık ortaya çıktığını belirtmiştir.

Duygusal istismar bağlamında alan yazın incelendiğinde; depresyon (Gibb, Abramson & Alloy, 2004; Hegarty, Gunn, Chondros & Small, 2004; Siyez, 2003) öz-yeterlik (Koçmarlar, 2016; Soffer, Gilboa-Schrichtman & Shahr, 2008), benlik saygısı(Yıldız-Arabacı, 2007; Siyez, 2003), akademik performans (Azizoğlu, 2009; Slade & Wissow, 2007; Doyle, 1997) ve davranış problemleri(Şimşek, 2010) değişkenleri ile çoğunlukla çocuk ve ergenler üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Yetişkinler üzerinde yapılan çalışmaların ise geçmişte duygusal istismar yaşantısı olan bireylerin sosyal kaygı düzeyleri (Nanda, Reichert, Jones & Flannery-Schroeder, 2016) ve depresyon (Martins, Baes, de Carvalho Tofoli & Juruena, 2014) gibi değişkenler bağlamında ele aldığı görülmüştür.

Yaşamın başlangıcından itibaren ebeveynler, çocuğun gelişiminde önemli bir konumda yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmenler çocuğun gelişim sürecinde ebeveynlerden sonra çocukların hayatındaki en önemli yetişkinler içerisinde olduğu ve bunun yanı sıra okul ve okul yaşantıları da çocukların duygusal ve öznel gelişimleri üzerinde ciddi bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Buradan hareketle eğitim kurumlarının; örgün eğitim yaşının da aşağıya çekilmesi ile birlikte gelecek kuşakları yetiştirmek konusunda artan bir sorumluluğa sahip olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim kurumları aile ve yakın çevrenin çocuk üzerinde bıraktığı olası olumsuz yansımaları örgün eğitimle birlikte azaltma ya da düzeltme işlevine sahiptir. Bunun yanında sağlıklı bir gelecek için duygusal, sosyal ve bilişsel olarak bireye en uygun gelişimi sağlamak ve onun kişisel-sosyal gelişimini takip etmekle yükümlüdür.

Eğitim kurumunun bireydeki temsilcisi olan öğretmenler; yalnızca çocukların akademik ve öğrenme becerilerini kazanmaları için değil, aynı zamanda onların sosyal ve duygusal beceriler kazanabilmeleri için de bir rol modeldir. Ayrıca öğretmenler, kendilerini öğrencilere normatif davranışlar için bir rol model olarak sunarlar (Benbenishty, Zeira&Astor, 2002). Tomison ve Tucci(1997) okul ortamının çocukların öğretmenlerinden kaynaklı duygusal istismara maruz kalabileceği bir potansiyele sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde ilk kez Krugman ve Krugman (1984) tarafından sınıf içerisinde öğrencilerin öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kaldıkları ortaya konmuşlardır.

Alan yazında duygusal istismarın bireyin yaşamı üzerindeki yansımalarını inceleyen diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada; duygusal istismar, duygusal istismar özellikleri taşıyan okul yaşantılarına maruz kalmanın bireyin okul öncesinden bugüne kadar okul deneyimlerini nasıl algıladığı, olası farkındalıkları, bugün sahip olduğu anlayışları ile okulda yaşadıklarını nasıl değerlendirdiği, yaşantılarının öznel durumuna yansımaları ve birey için yarattığı sonuçlar bağlamında ele alınmıştır. Buradan hareketle bu araştırmada “Geçmiş okul yaşantılarında maruz kalınan duygusal istismarın bireyin yetişkinlik sürecindeki öznel durumu üzerine yansımaları ve birey için ortaya çıkardığı sonuçlar nelerdir?” sorusunun yanıtı aranmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, psikolojik danışman adaylarının geçmiş eğitim yaşamlarında okullarda maruz kaldıkları duygusal istismarı, bu duygusal istismarın bugünkü öznel

durumları üzerine yansımaları ve birey için ortaya çıkardığı sonuçları bütüncül bir anlayışa dayalı olarak kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu ana amaç doğrultusunda araştırma kapsamında belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

1. Katılımcıların duygusal istismar kavramı ve duygusal istismar türlerine ilişkin algıları nasıldır?
2. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismar ve bu duygusal istismarın özellikleri nelerdir?
3. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel yansımaları nelerdir?
4. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın içinde bulundukları bağlama yansıması nedir?
5. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın eğitim-öğretim yaşamlarına yansıması nedir?
6. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın katkılarını ve yaşamlarında ortaya çıkardığı engelleyici unsurlar nelerdir?
7. Katılımcıların eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalmamış olsalardı oluşabilecek benlik tasarımları nasıldır?
8. Bir psikolojik danışman olarak katılımcıların eğitim kurumunda öğretmen/yönetici kaynaklı duygusal istismar davranışına yönelik sergileyebilecekleri tutum nasıldır?
9. Katılımcıların eğitim kurumlarında duygusal istismarı önlemeye yönelik önerileri nelerdir?
10. Katılımcıların eğitim kurumlarında duygusal istismar ve yansımaları üzerine gerçekleştirilen bu çalışmanın PDR alanındaki önemine ilişkin algıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Her geçen gün çocuk istismarı olgusuna ilişkin farkındalığın artmasıyla birlikte çocuk istismarı üzerine yapılan çalışmalarda da ciddi bir artış gözlenmektedir. Fakat bu çalışmaların çocuk istismarı türlerinden fiziksel ve cinsel istismar üzerine yoğunlaştığı, duygusal istismar üzerine yapılan çalışmaların sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür.

Oysa hem fiziksel ve cinsel istismarın bir sonucu olmasına; hem de bireylerin yaşamlarının geri kalanı ve öznel gelişimleri üzerinde önemli bir yansımaya sahip olmasına rağmen duygusal istismar üzerine yapılmış çalışmaların alan yazında sınırlı olduğu fark edilmiştir.

Bu çalışmanın çıkış noktalarından en önemlisi, okullarda duygusal istismar barındıran davranışların duygusal istismara uğrayan bireylerde meydana gelen uzun süreli yansımalarının önemli düzeyde zarar verici olmasına rağmen alan yazında bu konu hakkında bir araştırma yapılmadığının görülmesidir (Slade & Wissow, 2007). Çocukların ebeveynleri aracılığıyla yaşadıkları duygusal istismar yetişkinlikteki yaşantılarını ne kadar etkilerse, öğretmenleri aracılığıyla yaşadıkları duygusal istismarın da en az o kadar etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ortaya konabilecek duygusal istismar özellikleri taşıyan okul yaşantılarına maruz kalmanın bireyin bugünkü öznel durumuna yansımaları ve birey için yarattığı sonuçların duygusal istismar konusunda alan yazına zenginlik katacağı, bunun yanı sıra farklı bir bakış açısı getireceğine inanılmaktadır.

Bu araştırmanın çalışma grubu koruyucu ve önleyici ruh sağlığı çalışanı adayları ve çalışma alanlarının önemli bir kısmını eğitim-öğretim kurumlarının oluşturması ve bu kurumlarda öğrencilerinin istismar yaşantıları ile çalışacak olmaları sebebiyle psikolojik danışman adaylarından oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra psikolojik danışman adaylarının mesleki yeterlilikleri ve mesleklerinin gerektirdiği özelliklerden ötürü yaşamış oldukları duygusal istismarı, bu istismarın sonuçlarını ve yansımalarını fark etmiş olup bununla çalışmaya gönüllü olabileceklerine inanılmaktadır. Bu gerekçe ile bu çalışmada, psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalı lisans öğrencilerinin geçmiş okul yaşantılarından algıladıkları duygusal istismarın bugünkü yaşamları ve öznel durumları üzerine yansımaları ele alınmıştır.

Öncelikle bu çalışmadan elde edilen bulguların, psikolojik danışman adaylarının mesleki yaşamlarına adım atmadan önce duygusal istismar özellikleri taşıyan geçmiş okul yaşantılarına ve bunların bugünkü yaşamlarına yansımalarına ilişkin bir farkındalık sağlayacağına inanılmaktadır. Bununla birlikte; duygusal istismarın ileri dönem yansımalarını ortaya koyarak bu olgu ile çalışmaları konusunda psikolojik danışmanlara önemli katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmanın duygusal istismar ile çalışmaya yönelik psikolojik danışma yaklaşımları geliştirilmesine, geçmiş okul yaşantılarından algılanan duygusal istismarın, bireylerin bugünkü yaşamları ve öznel durumları üzerine yansımaları ile çalışmaya yönelik psiko-eğitim programları hazırlanmasına katkı

sağlayacağına inanılmaktadır. Bu konudaki çalışmaların Milli Eğitim Bakanlığı ve kamuoyunun eğitim kurumlarındaki uygulamalara ilişkin farkındalığının artmasına, geçmişten bakarak bugünün ele alınmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Tüm bunlara ek olarak bu çalışmanın, okulda olumlu bir atmosferinin oluşturulmasında ve öğrencilerin kişilik eğitimleri konusuna psikolojik danışmanların okul içinde daha nitelikli çalışmalar yapmalarına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenlerle bu çalışmanın, ele aldığı bağlam kapsamında alana yazında önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Bu konudaki çalışmaların arttırılması geçmiş okul yaşantılarında maruz kalınan duygusal istismarın bireyin yetişkinlik sürecindeki öznel durumu üzerine yansımaları ile çalışma konusuna önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları aşağıda ifade edilmiştir:

- Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amacına uygun veri toplamak için yeterlidir.
- Araştırmanın örneklemini oluşturan bireyler, görüşme sırasında araştırmacı tarafından yöneltilen görüşme sorularını gerçek durumlarını yansıtacak bir biçimde ve içten yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2016-2017 bahar yarıyılı Akdeniz bölgesinde yer alan bir Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı lisans programında kayıtlı son sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılanlardan toplanan verilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismar ile ilgili öznel yaşantılarına ilişkin ifade ettikleri verilere dayalı olarak ortaya çıkmıştır.

1.6. Tanımlar

İstismar: Birinin iyi niyetini kötüye kullanma, onu sömürme (TDK, 2017).

Çocuk İstismarı: Çocuğun fiziksel, ruhsal ve cinsel açıdan kötü davranışlara maruz kalması (Gürhan, 2015, ss.16)

Duygusal istismar: Duygusal istismar; çocuğa kendisini değersiz, seilmeyen, istenmeyen veya sadece başkalarının ihtiyaçlarını karşılaması halinde değerli olduğunu hissettiren, tekrarlanan davranış tarzlarıdır (Brassard, Hart & Hardy, 1993).



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde genelde çocuk istismarı olgusunun ve özelde duygusal istismar olgusunun kuramsal çerçevesine ve alan yazında bu çalışmanın amacı ile paralellik barındıran çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Çocuk İstismarı Olgusu

Birleşmiş Milletler Çocuk Yardım Fonu (UNICEF) tarafından 1986'da çocuk istismarının kapsamı şu şekilde belirlenmiştir:

1. Çocuğa maksatlı olarak zarar verilmesi,
2. Bu davranışın sosyal açıdan yasaklanmış olması,
3. Eylemin istismar olduğu konusunda uluslararası bir görüş birliğinin bulunması,
4. Bu eylemden sadece veya daha çok çocukların zarar görmüş olması (Bulut, 1996).

Çocuk istismarı, ana-baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür. Bu eylem ya da eylemsizliklerin sonucu olarak çocuğun fiziksel, ruhsal, sosyal açıdan zarar görmesi, sağlığı ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur (Taner & Gökler, 2004). Kara ve diğerleri (2004) çocuğun büyüme ve gelişme sürecine olumsuz yansımaları bulunan her türlü davranışı çocuk istismarı olarak tanımlamaktadır. Tıraşçı ve Gören (2007) ise bir yetişkinin çocuğa karşı fiziksel veya psikolojik bakımdan kötü muamelesini çocuk istismarı olarak tanımlamışlardır.

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre çocuk istismarı; çocuğun sağlığını, fizik ve öznel gelişimini olumsuz yönde etkileyen; bir yetişkinin, toplumun veya ülkenin bilerek ya da bilmeyerek yaptığı davranışlarıdır (WHO & ISPCAN, 2008).

Çocuk istismar ve ihmalinin evrensel olarak tanımını yapmak oldukça zordur. Bunun nedeni bir çocuğa karşı yapılan davranışların temelinde; çocuğun yaşadığı toplumun değerleri, inançları normları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi birikimleri, gelenek-görenek ve aile ilişkileri yer almaktadır. Bundan dolayıdır ki çocuk istismarının algılanması toplumdan topluma değişmektedir (Bayraktar, 2015, ss.38).

Çocuğun istismar edilmesine neden olan faktörler, dış ve iç stres faktörleri olarak ikiye ayrılabilir. Dış stres faktörleri sosyo-ekonomik, çevresel ve kültürel özellikler olarak; iç stres faktörleri ise çocuğun özellikleri, ebeveynlerin kişilik yapıları, ailenin parçalanmış aile olup olmaması, anne-babanın hayatta olup olmaması olarak ifade edilebilir (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009).

2.1.2. Çocuk İstismarını Açıklamaya Yönelik Yaklaşımlar

Uluslararası alanda çocuk istismarının, hem sosyo-ekonomik (makro) hem de biyopsikososyal (bireysel) faktörler tarafından yönlendirilen bir yaygınlığı olduğu fark edilmektedir (Devaney & Spratt, 2009). Çocuk istismarını açıklamaya yönelik yaklaşımlar her bir istismar türüne özgü değil, genel olarak çocuk istismarı olgusunu açıklamak üzerine kurulmuştur. İstismarı açıklamaya yönelik yaklaşımlar, önceleri yalnızca psikiyatrik faktör üzerine odaklanırken; güncel yaklaşımlar istismarın çok boyutlu yapısını tanımak ve psikolojik, ailevi, toplumsal ve sosyal faktörlerde çocuk istismarının kaynaklarını bulma eğilimindedirler (Clark, Clark & Adamec, 2007).

Çocuk istismarını açıklamaya yönelik pek çok yaklaşım öne sürülmüştür. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

2.1.2.1. Psikiyatrik Yaklaşım

Bu yaklaşım çocuk istismarı sorununu açıklamaya yönelik ilk yaklaşımdır. Psikiyatrik yaklaşıma göre istismarın sorumlusu ana-babalardır ve bu yaklaşım ana-babaların özellikleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu yaklaşımda, istismarcı ana-babanın diğerlerinden farklı bir takım kişilik özelliklerine sahip oldukları varsayılmaktadır (Kars, 1996).

Psikiyatrik yaklaşımda erken dönemde istismarcı ebeveynlerin hasta ya da normal dışı olduğu kabul edilmiş ve istismarcı bireyler geleneksel psikopatolojik sınıflamalara dahil edilmek istenmiştir. Fakat daha sonra gerçekleştirilen klinik gözlemler ve incelemeler, bunların yalnızca %10'unun psikopatolojik tanı

sınıflamalarına dahil edilebileceğini ortaya çıkarmıştır(Tercan, 1995). Bu yaklaşım anne ile çalışmayı öngörmektedir. İstismarın sağaltımı için, istismara uğrayan bireyin annesinin önceki yaşantılarından etkilenen güncel durumu tedavi edilmekte ve olumlu annelik ilişkisi üzerinde durulmaktadır (Erol, 2007).

2.1.2.2. Sosyolojik Yaklaşım

Bu yaklaşımda istismara yol açan nedenler olarak toplumsal değerler, örgütler, kültür ve aile kurumu ele alınmaktadır. Kişinin bireysel özelliklerinden çok içinde bulunduğu toplumun değerleri, kültürel değerler araştırılmış ve bunların istismarda temel belirleyiciler olduğu söylenmiştir(Türk, 2013).

Sosyolojik yaklaşıma göre şiddetin yaşanılan toplumda kabul görülme oranı, istismarın görülme oranını etkilemektedir (Polat, 1998). Bunun yanı sıra sosyolojik yaklaşım stres ve engellenmenin de çocuk istismarına zemin hazırlayabileceğini; bu stres ve engellenme kaynaklarının işsizlik, olumsuz konutşartları, gelir düzeyinin düşüklüğü gibi sosyoekonomik ve ailenin toplumdan dışlanması, sık sık ev ve iş değişikliği gibi faktörler olabileceğini belirtmektedir (Öztep, 2010).

2.1.2.3. Sosyal-Durumsal Yaklaşımı

Sosyal-durumsal yaklaşım, çocuğa uygulanan tutarsız disipline etme yöntemlerinin çocuk istismarını artırıcı nitelikte olduğunu belirtmektedir. Evde yapılan gözlemlerde, istismarcı ailelerin, istismarcı olmayan ailelere kıyasla çocuğu disipline etme yöntemi olarak fiziksel ve sözel şiddet davranışlarını sıklıkla kullandıkları görülmüştür. İstismarcı ebeveynlerin çocuklarını idare etme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır (Öztep, 2010).

Polat (2001), bu yaklaşıma göre istismarı; çocuğun yetiştirildiği ortam, çocuğa verilen cezalar ve tutarsız disiplin yöntemleri boyutları altında açıklamıştır.

2.1.2.4. Sosyal Etkileşimsel Yaklaşım

Sosyal etkileşimsel yaklaşım, istismarı bir etkileşim süreci olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenle anne-baba, durum ve çevre kadar çocuğun da söz konusu eyleme katkıda bulunabilen bir öge olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yaklaşımlardan farklı olarak istismar edilen çocukların fiziksel özellikler, kişisel özellikler ve davranışları üzerinde durmaktadır (Erol, 2007).

İnsan davranışlarının değerlendirilmesinde çevre ve birey arasındaki etkileşim temel alınmaktadır. Bu kuram birey ve çevreye yönelik kuramlar arasında uzlaşıya gidilmesini önermektedir (Siyez, 2003). Bu yaklaşım, istismar davranışının ebeveynlerin çocuklarıyla geliştirdikleri etkileşimle bağlantılı olduğunu belirtmektedir (Şahin Demirkapı, 2013).

2.1.3.İstismar Türleri

2.1.3.1. Fiziksel İstismar

Aile içi şiddetin önemli bir boyutunu oluşturan çocuğa karşı fiziksel ceza toplumumuzda oldukça yaygın görülen bir disiplin ve terbiye yöntemidir. Ancak disiplin amacı ile uygulanan fiziksel ceza genellikle fiziksel istismar boyutlarında olmaktadır (Güner, Güner ve Şahan, 2010).İstismar türleri içerisinde tanınması ve fark edilmesi en kolay olan istismar türü fiziksel istismardır.

Fiziksel istismar, çocuğun bakımı ile ilgilenen ebeveyn ya da başka bir yetişkinin çocuğa zarar vermek, çocuğu yaralamak ya da onu öldürmek amacıyla gerçekleştirdiği kasıtlı olan ve kazara olmayan fiziksel güç kullanımı ya da kasıtlı olan ve kazara olmayan ihmal davranışlarıdır (Hall& Zigler, 1997). Fiziksel istismar olarak tanımlanan davranışlar sıklıkla; çocuğu dövme, çocuğun vücudunda yanma, çocuğu sallama veya bir nesne ile çocuğun kaba etlerine vurmaya içerir (Zolotor & Shanahan, 2011).

765 sayılı (eski) Türk Ceza Kanunu (2004)'nun 2005 yılında yürürlükten kaldırılmış olan mülga 477. maddesinde çocuğun fiziksel istismarı ile ilgili; “Her kim idaresi altında bulunan veya büyütmek, okutmak, bakmak, muhafaza etmek veyahut bir meslek öğretmek için kendisine tevdi olunan şahsın üzerinde haiz olduğu terbiye hakkını veya itaat ettirmek salahiyetini suiistimal ile o şahsın sıhhatinin muhtel veya bir tehlikeye maruz olmasına sebep olursa on sekiz aya kadar hapsolünür” hükmü bulunmaktadır.

Çocuklar ve gençler, anne-babaları ve diğer yetişkinlerce fiziksel olarak istismar edilmektedir. Bu istismarın neden olduğu bedensel zarar; istismarın ne süredir devam ettiği ve istismara uğrayan bireyin yaşı, bu istismarın ortaya çıkaracağı yansımaları belirlemektedir (Kulaksızoğlu, 2011). Bunun yanı sıra fiziksel istismar mağdurunun annesinin yaşı, akıl sağlığı, ebeveynlerinin boşanmış olup olmaması, ailesinin

sosyoekonomik durumu, ev içindeki genel şiddet durumu fiziksel istismar olgusunu etkilemektedir (Zolotor & Shanahan, 2011).

Çocuklarına fiziksel istismar uygulayan ebeveynlerin kendi hayatlarına dair aşırı derecede hayal kırıklığına uğramış ve kızgın olduklarına ve kendilerine dair öfkelerini çocuklarına boşalttıklarına inanılmaktadır (Clark ve diğerleri, 2007). Güler, Uzun, Boztaş ve Aydoğan (2002), Türkiye’de annelerin %87,4’ünün çocuklarına fiziksel istismar uyguladıklarını saptamışlardır ve ailedeki çocuk sayısı ve eşleri tarafından şiddete maruz kalmanın annelerin çocuklarına karşı fiziksel istismar davranışına başvurmada önemli bir etken olduğunu belirlemişlerdir.

Fiziksel ceza, fiziksel istismarı doğuran bir disiplin yöntemi olarak ele alınabilir. Fiziksel ceza gören çocuk, kaygı yaşamakta ve içine kapanmaktadır. Bu çocukların benlik kavramlarının da fiziksel cezadan olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Fiziksel ceza çocukta saldırganlık ve şiddet davranışlarına yol açmaktadır. Şiddetli bir fiziksel ceza ile karşı karşıya kalan çocuk korkmakta, kendisini çaresiz ve değersiz hissetmektedir (Güner ve diğerleri, 2010).

Fiziksel istismarın çocukluktaki, ergenlikteki ve genç yetişkinlikteki antisosyal davranış biçimleriyle bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Fiziksel istismara kronik biçimde maruz kalmanın, fiziksel olarak istismar edilen bireylerin ilerleyen dönemlerde sergiledikleri suç davranışları ile dolaylı olarak ilişkili olduğu saptanmıştır (Jung, Herrenkohl, Lee, Klika & Skinner, 2015). Ayrıca aile içi şiddet araştırmaları, çocuk ve ergen yaşıta fiziksel istismara maruz kalmanın yaşamın sonraki dönemlerinde eşe yönelik şiddet olgusunun hazırlanmasında etken olduğunu göstermektedir (Güner ve diğerleri, 2010).

2.1.3.2. Cinsel İstismar

Cinsel istismar, bir erişkinin cinsel gereksinim ve isteklerini karşılamak için çocukları araç olarak kullanması (Taner & Gökler, 2004) yani çocuğun bir yetişkin ile cinsel aktiviteye dahil edilmesidir –ki bu aktivite, cinsel istismar suçunu işleyen kişiye psikolojik, cinsel ya da fiziksel yarar sağlar (Clark ve diğerleri, 2007). Bir başka deyişle cinsel istismar, çocukların kendi rızaları dışında ve toplum yasalarına aykırı olarak yetişkinler tarafından cinsel temasa maruz kalması ya da cinsel olarak sömürülmesidir (Palusci, 2011).

Çocuk, cinsel bağlamda henüz olgunlaşmamış bir bireydir. Dolayısıyla cinsel ilişkiye hazır değildir. Çocuklarla arzularını tatmin eden insan, gerçek cebirle ırza geçme ve ırza tasaddi suçu işler (Soyaslan, 2011; s. 97-98). 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu; “On beş yaşını tamamlamamış veya tamamlamış olmakla birlikte fiilin hukuki anlam ve sonuçlarını algılama yeteneği gelişmemiş olan çocuklara karşı gerçekleştirilen her türlü cinsel davranış” ve “Diğer çocuklara karşı sadece cebir, tehdit, hile veya iradeyi etkileyen başka bir nedene dayalı olarak gerçekleştirilen cinsel davranışlar”ı cinsel istismar olarak tanımlamıştır (T.C. Yasalar, 2007). TCK, 103. ve 104. maddeleri çocuğun cinsel istismar ve reşit olmayanla cinsel ilişki ile ilgili hükümleri barındırmaktadır (Hafizoğulları & Özen, 2013).

Diğer çocuk istismarı türlerinde olduğu gibi cinsel istismar da, insanlık tarihinin başından beri gerçekleşen bir olgudur. Ancak, fiziksel istismar, ihmal ve duygusal istismardan farklı olarak, cinsel istismar çocuklarla cinsel temas ve genel olarak insan cinselliğini çevreleyen toplumsal tabu tarafından örtülmüştür. Bu durum cinsel istismar vakalarının gerçek sayısının belirlenmesini zorlaştırmaktadır (Palusci, 2011).

Cinsel istismar; penetrasyon, cinsel temasa maruz kalma, teşhircilik veya çocukları yetişkinlerin cinsel faaliyetlerine ya da pornografiye maruz bırakmak ve çocuğun fuhuş ya da pornografi aracı olarak kullanılması yoluyla olabilir (Xie, Qiao & Wang, 2016). Ergenle telefonla ya da yüz yüze uygun olmayan cinsel konuşma, ergene uygun olmayan cinsel öyküler anlatma, ergeni pornografik resimler görmeye maruz bırakma, teşhir, sözlü sataşma, sarkıntılık yapma ve cinsel ilişki kurma ergenlerin maruz kalacağı başlıca cinsel istismar davranışları olarak sıralanabilir (Kulaksızoğlu, 2011).

Kulaksızoğlu (2011), cinsel istismarla ilgili davranışın türünün, süresinin, failin kimliğinin, faille mağdur arasındaki yaş farkının, cinsel istismarın zor kullanılarak gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin, istismara uğrayan bireyin bundan duyacağı üzüntü ve zararın boyutunu etkilediğini ifade etmektedir. Cinsel istismarın mağdur üzerinde bırakacağı en büyük yara duygusaldır (Palusci, 2011a).

Klinik ve deneysel araştırmalar cinsel istismara uğrayan çocukların, cinsel istismara maruz kalmayan çocuklara kıyasla daha korku dolu, kaygılı, depresif, öfkeli ve saldırgan olduklarını göstermiştir. Bu çocukların %20 - %40'ı cinsel istismarı takiben duygusal rahatsızlık sinyalleri gösterirler. Cinsel istismara uğrayan kadın ve erkekler yetişkinlik dönemlerinde ciddi düzeyde madde bağımlılığı, depresyon ve intihar riski altındadırlar (Clark ve diğerler, 2007).

2.1.3.3. Duygusal İstismar

Duygusal istismar, günlük yaşamda en çok karşılaşılan istismar türlerinden biridir, fakat duygusal istismarı tanımlamak cinsel ve fiziksel istismarı tanımlamak kadar kolay değildir. Çünkü burada söz konusu olan belirli bir olay veya genellikle meydana gelen olaylarla çocuğa bedensel zarar vermenin aksine çocuğa bakım veren kişi ve çocuk arasındaki ilişki ile ilgilidir(Nanda ve diğerleri, 2016).

İncelenmeye başlandığı dönemde duygusal istismar teriminin alan yazında “duygusal ihmal ve psikolojik istismar” terimleri ile eş anlamlı olarak betimlendiği görülmüştür(Nesbit&Philhoot, 2002). Bu terimlerin tümü “duygusal kötüye kullanım” olarak tek bir çatı altında toplanmıştır. Barnet ve arkadaşları(1993) duygusal kötüye kullanımın, bir çocuğa birincil bakım veren kişi çocuğun duygusal açıdan zayıflığını, bağımlılığını, gelişimini, bireyselliğini, toplumsal ilişkilerini ve çocuğun sosyal bağlamındaki ilişkilerini ihlal ettiğinde meydana geldiğini ifade etmiştir. Duygusal ihmal, çocuğa bakım verenlerin çocuğun duygusal ihtiyaçlarını tanımak için gerekli olan davranışları ihmal etmesi iken; duygusal istismar, çocuğa bakım verenler tarafından gerçekleştirilen bu tür eylemlerdir(Glaser, 2002).

Duygusal ve psikolojik istismar ise çocuk istismarının en zorlu biçimlerinden ikisidir. Psikolojik istismar, çocuğun zihinsel yeteneklerinin ve süreçlerinin yaratıcı ve gelişim potansiyelini önemli ölçüde azaltan sürekli, tekrarlayan ve uygunsuz davranışlardır. Psikolojik istismar, çocuğun çevreyi anlama ve yönetme kapasitesini geliştirme ve bu ortamda kendine güven ve etki içinde büyümesini engeller ve bozulmasına neden olur(O’Hagan, 2006).

Duygusal istismar; sürekli, tekrarlayan, uygun olmayan, çocuğun hissettiği duygulara yönelik gösterilen duygusal tepkiler ve bu tepkilere eşlik eden ifadece edici davranışlardır. Duygusal istismar, bir çocuğun farklı duyguları hissetme ve ifade etme yeteneğini kazanacağı süreci yavaşlatır ve nihayetinde onları kontrol altına almaya devam eder. Duygusal istismar; çocuğun eğitsel gelişimini, biyopsikososyal bütünlüğünü, yetişkinlik dönemindeki ilişkilerini ve kariyer beklentilerini olumsuz yansımalar(O’Hagan, 2006).

2.1.3.3.1. Duygusal İstismar Olarak Kabul Edilen Davranışlar

Duygusal istismar üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, duygusal istismar olarak kabul edilen davranışların sınıflandırılmasında bir fikir birliğine ulaşılmadığı

görülmüştür. Bu bölümde yapılan incelemeler sonucunda “duygusal istismar olarak kabul edilen davranışlar” derlenmiştir.

2.1.3.3.1.1. Reddetme

Reddetme, anne-babaların çocukla bağlanma gerçekleştiremedikleri ve çocuğa karşı reddedici davranışlar sergiledikleri durumdur. Çocuğa istenmediği çeşitli biçimlerde ifade edilir. Anne-babalarçocuğun yaşamında fiziksel olarak bulunmaktadır fakat duygusal bağlamda yoklardır. Çocuk, anne-babasından gelişimi için ihtiyaç duyduğu yakınlaşma, sevgi, ilgi ve bağlılığı göremez (Dinleyici & Şahin Dağlı, 2016).

Reddetme davranışının bulunduğu yerlerde çocuk ayrı bir birey olarak kabul edilmemekte ve çocuğun ihtiyaçları karşılanmamaktadır. Reddetme; çocuğun kişilik özelliklerinin, yeteneklerinin ve başarılarının yok sayılması, sıklıkla çocuğun yaptıklarının onaylanmama ve çocuğa işe yaramaz olduğunun hissettirilmesi veya söylenmesidir(Dinleyici & Şahin Dağlı, 2016).

Yavuzer (2005), aile içerisinde reddedildiğini hisseden çocuğun; duygusal kırıklıklara sahip, yardım etme ilgisine karşı mesafeli ve kendisi dışındaki bireylere karşı düşmanlık içeren duygulara sahip bir yetişkin olabileceğini dile getirmiştir. Çocuğun reddi açık ya da örtük biçimde olabilir. Çocuğu azarlama, çocuğa hırçın davranma ve çocuğa karşı dayak kullanma gibi cezaları gereksiz yere kullanma, çocuğa karşı ilgisizlik, çocuk ile bedensel yakınlık kurmama açık ret olarak değerlendirilirken; çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması, çocuktan hata barındırmayan davranışlar beklenmesi örtük ret olarak değerlendirilmektedir(Öztürk, 2007).

2.1.3.3.1.2. Aşağılama

Ebeveynlerin çocuklarına değer vermemesi, çocuklarını çeşitli özelliklerinden dolayı sürekli küçük düşürmesi ve utandırılması, çocuklarını kötü ve olumsuz sıfatlarla (geri zekalı, aptal gibi) çağırması; çocuğun başarılarının küçümsenmesi ya da yok sayılması, çocukta yetersizlik hissi uyandıracak isimlerin çocuğa takılması gibi davranışlara çocuğun sürekli olarak maruz kalması aşağılama olarak ifade edilmektedir(Öztürk, 2007).

“Çocukları sürekli eleştirme, yargılama ve suçlamayı çocuk yetiştirmede bir araç olarak kullanma durumuna bazı uzmanlar zehirli terbiye adını vermişlerdir” diyen

Cüceloğlu (2008)'na göre bu yaklaşım eşitsizlik üzerine kurulmuştur; “Bu yaklaşımda hükmeden ve hükmedilen vardır. Yargılama, suçlama, aşağılama ve kötöleme kuralları baskındır. Zehirli terbiye çocuğun kendine olan saygısını yok eder, iç dünyasını zehirler. Böylelikle kendine güvensiz ve başkalarını memnun etmek için yaşayan insanlar ortaya çıkar.”

2.1.3.3.1.3. Yalnız Bırakma, Yalıtma ve Ayırma

Çocuk üzerinde büyük kısıtlama oluşturma, çocuğun sosyal gelişiminin uygun biçimde ilerlemesini engelleme ve çocuğu ailenin geri kanından ayırma şeklinde ifade edilebilir(Iwaniec, 2006).

Yalnız bırakma çocuğu yalnızca mekânsal ve fiziksel olarak yalnız bırakmayı kastetmez. Çocuğu baskıcı ve otoriter biçimde disipline etmek çocuğun içinde bulunduğu bağlamda izole hale gelmesine yani yalıtılmasına neden olur. Çocuğun arkadaşlarını eve davet etmesine izin vermeme, arkadaşlarıyla vakit geçirmesine ve okul kapsamındaki etkinliklere katılmasına engel olma gibi durumlar da bu kapsamda değerlendirilebilir(Yavuzer, 2006).

2.1.3.3.1.4. Korkutma, Yıldırma ve Tehdit Etme

Anne-babanın ya da çocuğa bakım veren bireylerin, çocuğun korku dolu bir ortamda yaşamasına neden olması olarak tanımlanır. Çocuğu sindirmek amacıyla çocuğa söylenen “seni bırakırım, annesiz/babasız büyürsün, beni üzersen ölürüm, çok hasta olurum,” gibi sözler istismar olarak algılanıp çocukta öfke ve suçluluk duygularına yol açmakta, çocuğa kaygı ve korku yaşatmaktadır(Dinleyici & Şahin Dağlı, 2016).

Çocuğa bakım verenlerin, çocuğun alt ıslatma, ergenlikte çıkan sivilceler gibi bazı özelliklerini kullanarak çocuğu başkalarının önünde küçük düşürmekle tehdit etmesi, bir yıldırma davranışıdır (Göğayaz, 2001).

2.1.3.3.1.5. Suça Yöneltilme

Suça yöneltilme, anne-baların ya da çocuğa bakım veren diğer bireylerin; çocuğun alkol ya da madde kullanması, zorbalık ve şiddet içeren davranışları izlemesine ya da bu davranışlara katılmasının yanı sıra; çocuğun uygun olmayan cinsel içerikli görüntüler

seyretmesi, gasp, tecavüz vb. suçlara tanık olması ya da katılmasına izin vermesi ya da benzer davranışları desteklemesi durumudur(Dinleyici & Şahin Dağlı, 2016).

Dinleyici ve Şahin Dağlı (2016) “çocuğun toplumun kurallarına karşı davranmasına göz yumulması ya da bu davranışların pekiştirilmesi, suça yöneltilmesine zemin hazırlanması, bu tür davranışlarına engel olunmaması, çocuğa iyi-kötü kavramlarının öğretilmemesi bu grup altında yer aldığı”nı ve “anne babanın çocuğa karşı göstermiş olduğu aşırı hoşgörölü tutum, çocuğun pek çok olumsuz davranışını görmezden gelme, çocuğun sağlıklı davranış gelişimini gerçekleştirememesine yol açacağı”nı dile getirmektedir.

2.1.3.3.1.6. Aşırı Koruma

Jersild (1975) aşırı korumayı, “Çocuğa kendi gücünü geliştirme ve kendini savunma yeteneğini sağlamlaştırma fırsatını vermeme, anne ile çocuğun aşırı yakınlığı, bebeklikten sonra da bebek muamelesi yapma, ebeveyn denetiminin yokluğu ya da aşırılığı, çocuğa aşırı düşkünlük ve onun ihtiyaçlarını fazlasıyla gidermek” olarak tanımlamıştır(Akt. Öztürk, 2007).

Günümüz toplumlarında giderek artan çocuk merkezli ailelerde, ebeveynlerin aşırı koruma eğilimleri istismar için arttırıcı bir nitelik taşımaktadır. Bu istismar sonuçlarını çocuk okula başladığında, çocuğun anneden ayrılamaması ve buna bağlı olarak ayrılık kaygısı yaşaması şeklinde görülebilir(Öztürk, 2007).

2.1.3.3.1.7. Ayrım ve Karşılaştırma Yapma

Anne-babalar kimi zaman çocukları arasında ayrım ve karşılaştırma yapmaktadır. Bu yöntem aracılığı ile çocuklarının herhangi bir konuda yapabilme çabalarının artacağına inanmaktadırlar. Ancak beklenen sonucun tam tersi ile karşılaşırlar. “Ağabeyini örnek al”, “bu sorunun cevabını kardeşin bile daha iyi bilir”, “bir arkadaşına bak bir de kendine” gibi karşılaştırmacı cümleler kullanmak, çocukta karşılaştırıldığı kişiye karşı nefret duygusu geliştirmesine neden olabilir(Kars, 1996). Ayrım ve karşılaştırma içeren davranışlar toplumumuzda duygusal istismarın en sık görülen türlerinden biridir(Öztürk, 2007).

2.1.3.3.1.8. Vaktinden Önce Yetişkin Rolü Verme ve Kendi Çıkarlarına Kullanma

Çocuğun üstesinden gelemeyeceği isteklerde bulunma, yaşına, gelişim düzeyine ve diğer karakter özelliklerine uygun olmayan sorumluluklar verilmesi ve beklentiler içerisine girilmesi çocuğa vaktinden önce yetişkin rolü verme kapsamında değerlendirilebilir(Siyez, 2003). Ergenlerden okul başarısıyla ilgili gerçekçi olmayan beklentiler içine girme ve tam bir yetişkin gibi davranmalarını bekleme bu bağlamda değerlendirilebilir(Göğayaz, 2001).

Anne babalar kendi aralarındaki tartışma ve çatışmalarda çocuklarının kendilerini desteklemesini bekleyebilirler. Bu durumda çocuk zorunlu olarak tercih yapma ya da anne-baba arasında kararsızlık yaşama durumunda kalacaktır(Yavuzer, 2004). Bu yaşantılar çocuğu kendi çıkarına kullanma olarak değerlendirilebilir.

2.1.3.3.1.9. Duygusal Tepki Vermeyi Reddetmek

Çocuğa, duygusal olarak sağlıklı ve sosyal gelişimini kolaylaştırır nitelikte duygusal tepkiler vermenin reddedilmesi ya da ihmali, çocuk ile onun ihtiyaç duyduğu zamanlarda birlikte olunmaması ya da çocukla hiçbir şeyin paylaşılmamasıdır (Bayraktar 1990). Ebeveynlerin çocuğa karşı duygularını kullanmaması, çocuğu görmezden gelmesi, çocuğa karşı sevgilerini ifade etmekte başarılı olamamaları, fiziksel ve duygusal olarak uzak durmaları, çocukların sevgi ve yakınlık ihtiyaçlarını küçümsemeleri bu bağlamda ele alınabilir (Iwaniec, 2006).

2.1.3.3.2. Duygusal İstismarın İstismara Uğrayan Birey Üzerinde Yarattığı Yansımalar

Çocuk istismarının mağdur üzerinde yarattığı fiziksel yansımalar geçici olabilir; ancak gerek fiziksel ve cinsel istismar ile birlikte görülen gerekse tek başına görülen duygusal istismarın yansımaları, istismara uğrayan bireye olan yansımaları yaşam boyu sürebilir.

Iwaniec(2006), çalıştığı vakalar üzerinde yaptığı değerlendirmelerin ardından duygusal istismara uğrayan bireylerin yaygın olarak yaşadığı yansımaları şu şekilde sıralamıştır:

- Duygusal istismara uğrayan bireyler mutsuzluk yaşamaktadır,

- Duygusal istismara uğrayan bireyler zayıf sosyal ve duygusal desteğe sahiplerdir ve yalnız görünmenin yanı sıra izole edilmişlerdir,
- Duygusal istismara uğrayan bireylerin rahatsız edici davranışları içsel karmaşa, sıkıntı ve karışıklıklarını yansıtmaktadır,
- Duygusal istismara uğrayan bireylerin gelişimleri ertelenmiş ya da problemlili haldedir,
- Duygusal istismara uğrayan bireyler birincil bakım verenlerine karşı güvensiz bağlanma geliştirmektedir,
- Bu bireylere bakım veren kişilerin onlara karşı davranışları düşmanca, ihmalkâr reddedici, küçümseyen ya da bireysel gelişimlerini ya da bağımsızlıklarını aksatacak biçimdedir,
- Duygusal istismara uğrayan bireyler düşük benlik algısı, sevmeye ya da tercih edilir olmaya değer olmadıklarına dair inanç ya da yaşamda herhangi bir şeyi başaramayacaklarından yakınmaktadırlar,
- Duygusal istismara uğrayan bireyler asla son bulmayacakmış gibi görünen stres, kaygı ve belirsizlik içerisinde,
- Duygusal istismara uğrayan bireylerin akranlarıyla olan ilişkileri kendine güven ve kişisel çekicilikten uzaktır,
- Duygusal istismara uğrayan bireylerin eğitsel elde etme çabaları düşüktür.

Kısacası özellikle çocukluk döneminde yaşanan duygusal istismar çocuğa önemli ölçüde zarar vermektedir. Duygusal istismarın yukarıda ifade edilen yansımalarına ek olarak Buser ve Buser(2013) duygusal istismara maruz kalan bireylerin kendine zarar verme davranışlarında artış, bipolar bozukluk, duygusal bozukluk, yeme bozuklukları ve kişilik bozuklukları bağlamında yatkınlıkları olduğunu ifade etmiştir.

2.1.3.4. İhmal

İhmal; çocuğun beslenme, sağlık, barınma, giyim, korunma ve gözetim gibi yaşamsal gereksinimlerinin çocuğa bakmakla yükümlü kişi ya da kişiler tarafından, daha geniş anlamda sağlık, eğitim ve sosyal yardım ve güvenlik kurumları yapısında bulunduran devlet tarafından karşılanmaması anlamına gelmektedir (Kara ve diğerleri,

2004). İhmal, çocuk istismarının en sık tespit edilen şeklidir ve çocukların korunmasına ilişkin raporların yaklaşık üçte ikisini oluşturmaktadır (Dubowitz& Lane, 2011).

İhmali diğer istismar türlerinden ayıran en önemli özellik, ihmalin pasif diğer istismar türlerinin ise aktif birer olgu olmalarıdır. “Kötü Bakım” olarak da adlandırılan ihmal, çocuğun temel ihtiyacı olan bakım ve korunmanın sağlanamaması, ister kötü niyetle ister eğitimsizlikten kaynaklansın, fiziksel, duygusal ve eğitimle ilgili gereksinimlerin göz ardı edilmesi durumudur (Polat 2007).

İhmale uğrayan çocuklar; okula sıklıkla gitmemekte, yemek ya da para çalma ya da bunlar için yalvarmaktadırlar. Bu çocuklar ayrıca, gerekli tıbbi ve diş bakımı konusunda ilgi ve bilgi eksikliğine, hava koşullarına göre kıyafet eksikliğine sahiptirler. İhmal edilen çocuklar sürekli kirlilerdir ve şiddetli vücut kokuları vardır, alkol ve madde kötüye kullanımı davranışı gösterebilirler ve evde bakımlarını sağlayacak hiç kimsenin olmadığını belirtmektedirler (Clark ve diğerleri, 2007).

2.1.4.Öğretmen-Okul ve Çocuk İstismarı

Eğitim ve öğretim süreci diğer işlevlerinin yanında insanı başarılı bir toplumsallaştırmaya da ulaştırma sürecidir. Yani bir toplumsallaştırma kurumu olarak okul bireyin yaşamında büyük öneme sahiptir. Okul, bir sosyal kurum olarak gerektiğinde aile ve yakın çevrenin bireye veremediği olumlu etkileşim ortamını hazırlayan, bu boşluğu dolduran bir kurumdur. Okul, bu önemli işlevini gereği gibi yerine getirebildiği ölçüde başarılı sayılır. Okulun bu işlevini yerine getirememesi; bireyin başarısını, çevresine uyumu ve ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecektir (Yavuzer, 2005).

Geleneksel eğitimde öğretmenin görevi, belli bir gelişim düzeyinde olduğu varsayılan öğrencileri bir sınıf bütünlüğü içinde belli bir disiplin ortamı yaratarak belirli bir konu alanı ile ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmaktır. Bu bağlamda öğrencilerin kişilik gelişiminin sağlıklı ve uyumlu bir temele oturmasında okulun ve sınıf içi etkileşimin rolü büyüktür (Kılıççı, 2002).

Öğrenciler öğretmenleri tarafından onaylanmayan davranışlar gerçekleştirdiğinde; öğretmenler öğrencileri bu davranışlarından ötürü uyarmakta ve hatta sert bir tepki vermektedir. Öğretmenler, öğrenciler eğer bu davranışları sürdürürse, öğrencilere karşı nasıl tepki vermeleri gerektiğini kestiremez ve öğrencilerini küçük düşürücü davranışlarda bulunurlar. Fakat öğretmenlerin bu tutumları; öğrenci ve

öğretmen arasındaki problemin çözülmesinden ziyade bu problemin büyümesine sebep olur ve öğrencilerin zarar görebileceği bir hal alır (Mc Namara & Moreton, 2001).

Avrupa toplumlarında eğitim kurumları çocuk istismarını belirleme ve istismara uğrayan çocuğa yardım sağlama sürecinde birincil basamaktaki kurumlar olarak görülmektedir. Ancak bu kurumlardaki bireyler de, öğrencilerin psikolojik ve duygusal istismarına neden olabilmektedir (Erkman, 1999).

Benbenishty, Zeira, Astor & Khoury-Kassabri (2002) öğrencilerin okul personeli tarafından en yüksek oranda duygusal, ardından fiziksel ve en az oranda cinsel istismarına uğradıklarını saptamışlardır. Hyman (1986) öğretmenlerden kaynaklı istismara niteliği taşıyan davranışları şöyle sıralamıştır; “çocukla alay etme, aşağılayıcı ses tonu, ders dışı faaliyetlerden men etme, düşük öğrenci performansını/başarısızlığını eleştirme, öğrenciye isim takma, okul sonrası ceza olarak ders yaptırma, diğer öğrencilerin çocuğu aşağılamasına göz yumma, vurma, çimdikleme, kulak çekme ve öğrenciye bir şeyler fırlatma”(Erkman, 1999).

Duygusal istismar, çocukların sadece ev ya da çocuğun birincil çevresinde anne-babalar, akrabaları tarafından değil başka ortamlarda, başka kişiler tarafından da maruz kalabilecekleri bir istismar türüdür. Duygusal istismar çağdaş toplumların içinde barındırdığı kurum ya da kuruluşların herhangi birinde meydana gelme olasılığına sahiptir. Bu kurum ve kuruluşlardan çocuk ve ergenler için en yüksek etkiyi barındıran aile bağlamına ek olarak okul veya eğitim sistemi olarak adlandırılacak bağlam üzerinde durulmalıdır (Şimşek, 2010). Çocuk büyüdükçe; arkadaş, öğretmen ve diğer insanların da yansımada kalmakta ve anne babanın yansımaları değişikliğe uğramaktadır. Öğretmenin çocuk üzerindeki yansıması geniş ölçüde anne-babanın denetiminin dışında kalır (Jersild, 1981; Akt.Tosuntaş Karakuş, 2006).

Tomison ve Tucci (1997), okul ortamının öğretmenler tarafından çocukların duygusal istismara maruz bırakılması potansiyeline sahip olmasına oldukça az dikkat çekildiğini dile getirmişlerdir (Iwaniec, 2006). Öğretmenlerin onayı öğrenciler için çok önemlidir ve öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin okula karşı tutumlarını etkilemektedir (McEachern, Aluede & Kenny, 2008). Bu nedenle öğrencilerin okul ortamında öğretmenleri tarafından maruz kaldıkları duygusal istismar, onların hayatlarının ileriki aşamalarını büyük oranda etkileyebilme potansiyeline sahiptir.

Mahiroğlu ve Buluç (2003), lise eğitimi sırasında öğrencilerin fiziksel istismar bağlamında değerlendirilebilecek tokat atma, kulak çekme ve sopayla vurma davranışlarına maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. Benzer biçimde Kilimci (2009) de

öğretmen ve yöneticilerin vurma, tekme atma, itme, azarlama, hakaret ve küfür gibi davranışları disiplin aracı olarak kullandıklarını ifade etmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bu araştırmanın amacı bağlamında yurt dışı ve yurt içinde okul ve öğretmen yaşantılarından algılanan duygusal istismar üzerine gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt Dışında Yapılmış Olan Araştırmalar

Theoklitou, Kabitsis ve Kabitsi (2012), Güney Kıbrıs'ın kırsal ve kentsel bölgelerinde yaşayan 1339 4., 5., ve 6. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin öğretmenleri tarafından maruz kaldığı fiziksel ve duygusal istismarın cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin %52,9'u ihmale, %33,1'i duygusal istismara ve %9,6'sı fiziksel istismara maruz kaldığını bildirmiştir. İstatistiksel analizler okul ortamında çocuk istismarı türlerinin her biri bakımından erkek öğrencilerin daha dezavantajlı konumda olduğunu ortaya koyarken, istismara uğrama ve istismar etme bakımından öğrencilerin sınıf düzeyleri ve öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından herhangi bir farklılık göstermiştir.

Aluede, Ojugo ve Okoza (2012)'nin, Nijerya'nın Edo eyaletindeki ortaokul öğrencilerinin yaşadığı çeşitli duygusal istismar biçimlerini ve Edo eyaletindeki ortaokul öğrencilerin öğretmenleri tarafından maruz kaldıkları duygusal istismarı ortaya koymayı amaçladığı çalışmada 1559 öğrenciden veri toplamışlardır. Bu çalışma ile, Nijerya'nın Edo eyaletindeki ortaokullarında duygusal istismarın (terörizm, hakim olma, ayrımcılık yapma, reddetme, sözlü saldırı, göz ardı etme ve aşağılama) yedi biçiminin var olduğu sonucuna varılmıştır.

Ba-Saddik ve Hattab (2012)'in Yemen'in Aden bölgesinde 8 okuldan 1066 öğrencinin katılımıyla okulda duygusal istismarın yaygınlığını ve buna ilişkin Aden bölgesi ile ilişkili risk faktörlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada, katılımcıların %55.2'sinin okul yaşamları boyunca en az bir kez duygusal istismara maruz kaldıklarını ifade ettiği görülmüştür. Buna ek olarak öğrencilerin cinsiyetinin, aile türünün ve babalarının eğitim düzeyinin okulda duygusal istismara maruz kalmaya ilişkin risk faktörleri olduğu ortaya çıkmıştır.

El-Bcheraoui, Kouriye ve Adib (2012), Lübnan'da okulda fiziksel ve sözel/duygusal istismarın yaygınlığını ve her iki istismar türünün örneklerini ortaya koymak amacıyla 10-18 yaş aralığında bulunan 1177 öğrenciye ulaşmışlardır. Araştırma sonunda Lübnan'da okulda öğrencilere yönelik fiziksel ve sözel/duygusal istismarın yüksek düzeyde yaygınlığa sahip olduğunu ve bu konu hakkında doğru problem tespiti aracılığı ile politik ve sosyal liderlerin, ulusal medyanın, kolluk kuvvetlerinin, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çözüm üretmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

King ve Janson (2009) betimsel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıfta var olan duygusal istismara karşı alanda çalışan uzmanların kimi zaman farkındalıklarının düşük olduğundan yola çıkarak duygusal istismarın sınıfta nasıl görüldüğünü ele almışlardır. Öğretmenler ve ebeveynlerin sık karşılaşılan bu durumu değiştirmek için neler yapabileceklerini sınıfta duygusal istismara maruz kalan birinci sınıf öğrencisini el aldıkları senaryo üzerinden sunmuşlardır.

Khoury-Kassabri (2009) İsrail'de öğrencilerin okul personeli tarafından maruz kaldıkları fiziksel ve duygusal istismarın yaygınlığını ve istismarı bildiren öğrencilerin zorbalığa karışma kategorilerini (zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan, hem zorbalık edip hem zorbalığa maruz kalan ve ne zorbalık eden ne de zorbalığa maruz kalmayan) incelemiştir. 7.-11. sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan 16604 öğrenciden elde edilen veriler, öğrencilerin istismara maruz kalma düzeylerinin öğrencilerin zorbalığa katılma kategorilerine göre değişmekte olduğunu ve zorbalık kurbanlarının istismar bağlamında en yüksek riski taşıdığını göstermiştir.

Khoury-Kassabri (2006) 4.-11. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan 17465 İsrailli öğrencinin cinsiyet, yaş ve öğretmenleri ile olan ilişkileri ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ve okudukları okulun bulunduğu bölge, okulun düzeyi ve etnik köken değişkenleri ile fiziksel, duygusal ve cinsel istismar mağduriyet düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri okul personeli tarafından duygusal istismara uğradığını ve neredeyse ilk ve ortaokul öğrencilerinin dörtte biri ve lise öğrencilerinin beşte biri okul personeli tarafından fiziksel istismara uğradığını bildirmiştir. Yine ortaokul öğrencilerinin %8'i okul personeli tarafından cinsel istismara uğradığını bildirmiştir. İstismara uğrama bağlamında en dezavantajlı grupların düşük sosyo-ekonomik düzeye mensup öğrenciler ile Arap kökenli öğrenciler olduğu görülmüştür.

Shumba (2007), Zimbabwe'de öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerden retrospektif olarak veri topladığı araştırmasında, duygusal istismar mağdurlarının kim

olduğunu ve öğretmenlerin neden öğrencilerini duygusal istismara maruz bıraktıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada 300 ilkokul öğretmeni, 150 ilkokul öğretmeni aday ve 200 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre erkek öğretmenlerin öğrencileri etiketleme ve onlara isim takma gibi sözel tacize maruz bıraktığı ifade edilirken, kadın öğretmenlerin öğrencileri bağırarak gibi sözel saldırganlığa maruz bıraktığı ifade edilmiştir. Çoğu öğrenci bunu öğretmenlerin öğrencileri disiplin etmede kullandığı bir yöntem olarak görmek yanı sıra öğrencilerin bunu hak ettiğini ifade etmiştir. Özetle bu araştırma, diğer kültürlerde duygusal istismar olarak görülen öğretmen davranışlarının Zimbabwe kültüründe bir disiplin aracı olarak görüldüğünü ortaya koymuştur.

Benbenishty ve diğerleri (2002), İsrail'deki ilkokul öğrencilerinin okul personeli tarafından maruz kaldığı duygusal ve fiziksel istismarın yaygınlığını araştırmışlardır. Bu çalışmada okul personeli tarafından istismara maruz kalma; öğrencilerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına (4., 5. ve 6. sınıf), kültür gruplarına (Yahudi-dini olmayan, Yahudi-dini ve Arap okulları), okulun ve sınıfın büyüklüğüne ve öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırma bulguları; öğrencilerin okul personeli tarafından yüksek düzeyde istismara maruz kaldığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri okul personeli tarafından duygusal istismara ve öğrencilerin beşte birinden fazlası okul personeli tarafından en az bir tür fiziksel istismara uğradığını bildirmiştir. Araştırma bulgularına göre istismar için en savunmasız gruplar erkek öğrenciler, Arap okullarındaki öğrenciler ve düşük gelirli aileler ve düşük eğitilmiş ailelerden gelen öğrencilerin oranının yüksek olduğu okullardaki öğrencilerdir.

Shumba (2002), Zimbabwe'deki ilkokullarda duygusal istismarın doğasını, kapsamını ve yansımalarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada 150 ilkokul öğretmeni aday ve 300 ilkokul öğretmeninden veri toplamıştır. Bu çalışmada; öğretmen adaylarının ve öğretmenler, öğrencilerin çoğunlukla okuldaki kadın öğretmenler tarafından yapıldığına inandığını kaba bir dil kullanımı, aşağılanma ve öğrencileri olumsuz olarak etiketlemenin duygusal istismar dahilinde olabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının% 52,7 si erkek öğrencilere karşı kaba bir dil kullanan erkek öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir.

Krugman ve Krugman (1984), üst orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgedeki bir okulda ilkokul öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kalan on yedi öğrenciyi gözlemlemişlerdir. Yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin okul fobisi semptomları gösterdiklerini bulgulamışlardır. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini

korkuttuğunu, ebeveynlerinin bu durumu hiç önemsemediğini ifade etmişlerdir. Gözlemler sonucunda öğretmenin; aşağılayıcı sözel tepkiler verdiği, öğrencileri etiketlediği (aptal, geri zekâlı gibi), öğrencilere karşı tutarsız davranışlar sergilediğini, öğrencileri ağlatana kadar onlara bağırdığını, kimi öğrencilerin diğerlerine zarar vermesine izin verdiğini, öğrencilere karşı onların yaşlarına ve sınıf düzeylerine uygun olmayan hedefler belirlediği, ödevi bir ceza aracı olarak kullandığı, korku temelli öğretim yöntemleri kullandığı görülmüştür.

Yurt dışında, okulda duygusal istismar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; bu çalışmaların ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri ve bunlara ek olarak öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda duygusal istismarın; okulda duygusal istismarın betimlenmesi, yaygınlığı, istismar mağdurlarının kimler olduğu ve istismara maruz kalan öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri bağlamında incelendiği görülmektedir. Yetişkin bireylerin geçmiş deneyimlerini ele alan bu araştırmada ise okul kurumunun bir parçası olma ihtimali olup, halen eğitim görmekte olan psikolojik danışman adaylarının mevcut bakış açılarıyla eğitim yaşamlarında maruz kaldıkları duygusal istismar ve bu yaşantılarının bugünkü yaşamları ve psikolojik dünyaları üzerine yansımalarının belirlenmesi hedeflenmektedir.

2.2.2. Yurt İçinde Yapılmış Olan Araştırmalar

Aras, Özcan, Tımbıl, Şemin ve Kasapçı (2016) öğrencilerin okulda maruz kaldığı duygusal ve fiziksel şiddeti araştırdıkları çalışmalarında, İzmir'in Konak ilçesinde beşinci sınıfta eğitim görmekte olan 434 öğrenciden veri toplamışlardır. Öğrencilerin %59,4'ü öğretmenlerden, %52,8'i ebeveynlerden ve %61,8'i okuldaki diğer çocuklardan en az bir kez duygusal şiddete maruz kaldığını ve yine öğrencilerin %42,9'u öğretmenlerden, %33,6'sı ebeveynlerden ve %24,9'u okuldaki diğer çocuklardan en az bir tür fiziksel şiddete maruz kaldığını bildirmiştir. En az bir tür şiddet mağduriyeti göz önüne alındığında; kadın öğretmenlerden, erkek öğretmenlerden ve babalardan duygusal ve fiziksel şiddet ile okuldaki diğer çocuklardan fiziksel şiddet gören öğrencilerde erkek cinsiyeti anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur.

Koçmarlar (2016) ergenlerin anne babalarından ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın sosyal, duygusal, akademik öz yeterlilikleri üzerindeki yordayıcı yansımalarını incelemeyi araştırdığı çalışmasında 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki beş devlet okulunda 6., 7., ve 8. sınıfa devam

eden 323 ortaokul öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırma sonuçları, ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları duygusal istismar ile akademik, duygusal, sosyal öz yeterlik; öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismar ile akademik ve sosyal öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ergenlerin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın akademik ve sosyal öz yeterliği; babalarından algıladıkları duygusal istismarın ise duygusal öz yeterliği anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Türk (2013) ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, okula yabancılaşma ve disiplin cezaları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında İstanbul ilinde 5 farklı orta öğretim okulunda 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmekte olan 500 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırmada anne babadan algılanan duygusal istismar, öğretmenlerden algılanan duygusal istismar, okula yabancılaşma, disiplin cezaları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sınıf tekrarı yapma, disiplin cezası türü, anne babanın birliktelik durumu ve gelir düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir. Anne baba duygusal istismarı ile okula yabancılaşma arasında olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmasına ek olarak öğretmen duygusal istismarı ile öğrencinin okula yabancılaşması arasında da olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Hem anne baba hem de öğretmen duygusal istismarı düzeyleri, sınıf tekrarı yapan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Disiplin cezası alan öğrenciler, diğerlerinden daha fazla öğretmen duygusal istismarı yıldırma düzeyine sahiptir.

Şimşek ve Cenkseven-Önder (2011) ortaöğretim kurumlarına devam eden ergenlerde görülen davranış problemlerinin anne-baba ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar ile ilişkisini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında 434 ergenden veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda kız ergenlerin annelerinden algıladıkları duygusal istismar düzeyi, erkek ergenlerden daha yüksek bulunurken; erkek ergenlerin duygusal istismarı öğretmenlerinden kız ergenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet yansıması kontrol edildiğinde, öğretmenlerden ve anneden algılanan duygusal istismarın ergenlerde davranış problemlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Soysüren Yaşar (2009) beden eğitimi öğretmenlerinin, sporcu öğrenciler üzerinde duygusal istismara başvurup başvurmadıklarını ve eğer başvuruyorsa bunun türünü, şeklini ve düzeyini; cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenleri açısından araştırmayı amaçladığı çalışmada 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezinde, il milli eğitim müdürlüğünce düzenlenen okullar arası müsabakalarda

dereceye giren 235 liseli sporculardan veri toplamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sporcuların %56,6'sı beden eğitimi öğretmenleri tarafından duygusal istismara uğramaktadır. Cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde erkek sporcuların kadın sporculardan beden eğitimi öğretmenleri tarafından duygusal istismara uğrama bağlamında daha dezavantajlı olduğu görülmüştür.

Tosuntaş Karakuş (2006) tarafından 12-14 yaş grubu ergenlerin algıladıkları duygusal istismar düzeyi ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma kapsamında İstanbul'da ilköğretim ikinci kademedeki eğitim görmekte olan 425 ergenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal beceri düzeyleri olan olumlu ve olumsuz sosyal davranışlarının, anne-baba ve öğretmenden algılanan duygusal istismar seviyeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenden algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri ölçeğinin "olumlu sosyal davranış" alt ölçeği ile anlamlı bir ilişki görülürken, aynı ölçeğin "olumsuz sosyal davranış" alt ölçeği ile öğretmenden algılanan duygusal istismar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Göğayaz (2001) lise öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin duygusal istismar algılarını çeşitli sosyo-demografik değişkenler bakımından incelemiştir. Bu sosyo-demografik değişkenler; öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, okumakta oldukları okul türleri, anne-babalarının eğitim düzeyleri ve öğrencilerin okula dair değerlendirmeleridir. Bu bağlamda Adana il merkezinde eğitim-öğretim görmekte olan 553 öğrenciden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin duygusal istismar algılarının sosyo-ekonomik düzeylerine, anne-baba eğitim düzeylerine ve okudukları okul türüne göre bir farklılık yaratmadığını; cinsiyetleri ve okula ilişkin değerlendirmelerine göre ise anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır.

Ülkemizde, okulda duygusal istismar ile ilgili yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında; yurt dışında da görüldüğü gibi duygusal istismarın daha çok ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde incelendiği ve öz-yeterlilik, okula yabancılaşma, davranış problemleri, sosyal beceri gibi değişkenler ile birlikte araştırıldığı görülmektedir. Duygusal istismar bağlamında, okulda duygusal istismarın betimlendiği, öğrenciler tarafından duygusal istismarın betimlendiği ve öğrenciler tarafından duygusal istismarın nasıl algılandığı ve öğrencilere okulda duygusal istismar uygulayan öğretmenlerin özelliklerinin ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmaların örneklem bağlamında daha geniş bir ranjı kapsadığı, ülkemizde ise okulda

duygusal istismar üzerine yapılan çalışmaların daha küçük bir ölçekte ele alındığı görülmektedir. Ülkemizde ve yurt dışında okulda duygusal istismar üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların daha çok nicel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak ilgili bağlamda yalnızca Krugman & Krugman (1984) nitel araştırma yöntemi kullanarak okulda duygusal istismarı araştırmışlardır. Oysaki okulda duygusal istismar olgusu üzerine nitel yöntemlerle ortaya çıkarılabilecek verilerin bu bağlamda alan yazında zenginlik katacağına inanılmaktadır. Buradan hareketle bu araştırma halen üniversite eğitime devam etmekte olan psikolojik danışman adaylarının eğitim yaşamlarında duygusal istismar ve bu yaşantılarının bugünkü yaşamları ve psikolojik dünyaları üzerine yansımalarının ortaya konmasının gerek yurt içinde gerek yurt dışında bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Genelde çocuk istismarı ve özelde duygusal istismar bağlamında yabancı alan yazın incelendiğinde, özellikle psikopatolojik tanımlara dayalı değişkenler bağlamında istismarın incelendiği görülmüştür. Bunlar; kaygı (Banducci, Lejuez, Dougherty & MacPherson, 2016; Raparia, Coplan, Abdallah, Hof, Mao, Mathew & Shungu, 2015), bağlanma kaygısı (Goncy & van Dulmen, 2016), sosyal kaygı (Nanda ve diğerleri, 2016), depresyon ve kaygı (Fontenot, Jackson & Terry, 2015), depresyon ve sosyal kaygı (Calvete, 2013), depresyon (Massing-Schaffer, Liu, Kraines, Choi & Alloy, 2014; Martins ve diğerleri, 2014), sınırda kişilik bozukluğu (Frias, Palma, Farriols, Gonzales & Horta, 2016; Kuo, Khoury, Metcalfe, Fitzpatrick & Goodwill, 2014)'dur. Bu psikopatolojik tanımlara dayalı değişkenlere ek olarak istismar, alkol ve madde kullanımı (Barahmand, Khazaei & Hashjin, 2016; Shin, Lee, Jeon & Wills, 2015; Lake, Wood, Dong, Dobrer, Montaner & Kerr, 2013), intihar eğilimi (Araujo & Lara, 2016; Lee, 2015) ve yeme bozukluğu (Feinson & Hornik-Lurie, 2016a; Feinson & Hornik-Lurie, 2016b) değişkenleri ile çalışılmıştır. Ayrıca alan yazında çocuk istismarının yaygınlığı (Bhilwar, Upadhyay, Rajaval, Singh, Vasudevan & Chinnakali, 2015; Radford, Corral, Bradley, Fisher, Bassett, Howat & Collishaw, 2011), çocuk istismarının yansımaları (Jung ve diğerleri, 2015; Heim, Shugart, Craighead & Nemeroff, 2010; Moylan, Herrenkohl, Sousa, Tajima, Herrenkohl & Russo, 2010) ve çocuk istismarı mağdurlarının bireysel farklılıkları (Bottoms, Peter-Hagene, Epstein, Wiley, Reynolds & Rudnicki, 2016) üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur.

Ülkemizde ise alan yazın genelde çocuk istismarı ve özelde duygusal istismar bağlamında incelendiğinde; dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve travma

sonrası stres bozukluğu semptomu gösteren alkol bağımlısı bireylerle (Evren, Umut, Bozkurt, Evren & Ağaçhanlı, 2016); problem davranışlar, öz yeterlilik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki bağlamında (Arslan & Balkıs, 2015); farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantılarının incelenmesiyle (Erükçü Akbaş, 2014); benlik saygısı (Karakuş, 2012) ve anne-baba tutumları (Şakır Selimhocaoglu, 2011) üzerine çalışmalar göze çarpmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, psikolojik danışman adaylarının eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismar yaşantıları ve bu duygusal istismar yaşantılarının bugünkü yaşamları ve öznel dünyaları üzerine yansımalarını bütüncül bir anlayışla ve kapsamlı bir biçimde incelemek amacıyla yapılan betimleyici bir çalışmadır. Aşağıda araştırmada kullanılan araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama yöntem ve araçlarına, izlenen işlem yoluna ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada uygulandığı ortam yönünden alan araştırması olma özelliği gösteren nitel araştırma deseni kullanılmaktadır (Seyidoğlu, 2016). Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Olgu bilim yaklaşımı; bireylerin kişisel ve sosyal dünyalarını, nasıl hissettiklerini incelemek amacıyla kişisel olarak yaşanmış deneyimleri detaylı olarak araştıran bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Frost, 2011). Bireysel deneyimlere ek olarak olgu bilim (fenomenoloji) yaklaşımında, varlığını biliyor olmamıza rağmen ilgili olgu hakkında detaylı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız durum, olay ya da olgular ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Kimi araştırmacılar olgu bilim yaklaşımını, insanların bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ayrıntılı bir biçimde anlamak ve kavramak amacıyla kullanmaktadır (Saldana, 2011). Bu amaca paralel olarak, araştırmada tüm yönleriyle katılımcıların okul yaşantılarında maruz kaldıkları duygusal istismara ilişkin kişisel deneyimlerini yansıtabilmeleri amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgu bilim yaklaşımı tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem seçimi genellikle nicel araştırmalardaki gibi genellemeler yapmaktan ziyade, evren içerisindeki çeşitliliği betimleyebilme, farklı ve benzer durumları ortaya koyabilme amacına uygun olarak yapılır (Berg, Lune, Hiperlink & Aydın, 2015).

Nitel araştırmalar, nicel araştırmalar gibi genelleme amacı gütmemektedir. Özellikle olgu bilim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan araştırmalarda amaç, ilgili olguyu derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırmalarda, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme türleri kullanılmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2013). Amaçlı örnekleme incelenen olgunun detaylı araştırılmasını sağlayacak belirli özellik ya da özelliklere sahip olan katılımcıları seçmeyi ifade eder (Frost, 2011). Yani olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011).

Bu araştırmanın çalışma grubunu da, mesleki eğitim sürecinde kazandıkları yeterliliklerle birlikte duygusal istismar olgusuna ve maruz kaldıkları duygusal istismara ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade eden psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının (anaokulundan – üniversiteye) geçmişte eğitim kurumlarında yaşadıkları duygusal istismar ve bu duygusal istismarın bugünkü yaşamları ve psikososyal durumları üzerine yansımalarının bütün yönleriyle anlaşılması beklenmektedir.

Buradan hareketle araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim ğretim yılı içerisinde psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanlardan toplanmıştır. Katılımcıları belirlemek amacıyla son sınıf öğrencileri ile sınıflarında görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan psikolojik danışman adayları belirlenmiştir. Daha sonra bu gönüllüler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu; 11’i kadın, 7’si erkek olmak üzere 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 21 ile 37 arasında değişmekte olup, çalışma grubunun yaş ortalaması 23,39’dur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanması sürecinde, nitel veri toplama yöntemlerinden az sayıda katılımcıdan derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde edebilmek amacıyla “görüşme” yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & şimşek, 2013).

Görüşme formu yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen uygulamada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve nitel

verilerin toplanması için “Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formda yer alan görüşme soruları, ilgili alan yazın ve alan (uzmanlarının) araştırmacılarının görüş ve geribildirimleri ışığında oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) alanında üç uzmanın görüşüne sunulup, alınan geri bildirimler ışığında görüşme formuna son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, içerisinde açılımlayıcı sonda soruların olduğu 6 soru ile birlikte toplamda 10 sorudan oluşmaktadır (EK – Görüşme Formu).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler başlamadan önce, yapılan araştırmanın etik açıdan değerlendirilmesi ve uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren etik kurula başvuruda bulunulmuştur. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu’nun, araştırmanın gerçekleştirilmesinin etik olarak uygun olduğuna onay vermesinin ardından görüşmelere başlanmıştır.

Görüşmelerin tamamı 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmeler için belirlenen katılımcılar ile kişisel iletişime geçilerek görüşmeler için gün, yer ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler Çukurova Üniversitesi Psikolojik Danışma Uygulama Birimi’nde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri ve ifade edebilmeleri açısından görüşmelerin gerçekleştiği ortamın katılımcıları olumsuz etkileyebilecek etkenlerden arındırılmış olmasına (gürültü, ışık, havasızlık v.b.) özen gösterilmiştir.

Görüşme başlamadan önce katılımcılara; konuşulanların sadece araştırmacı tarafından bilineceği, sorulan sorulara verilen cevaplar bir yayında kullanılacağı zaman görüşme yapılan katılımcının isminin belirtilmeyeceği, katılımcıları tanımlayabilir her türlü bilginin gizli tutulacağı ve görüşme sorularına verilen yanıtların grup hainde değerlendirilerek genel bir profile ulaşılamaaya çalışılacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda her bir katılımcıya araştırma hakkında genel standart bir bilgi verilmiştir.

Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerin süresi 18 ile 55 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Araştırmacı, görüşme sırasında hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları sırasıyla katılımcılara yöneltmiş ve

katılımcıların konuşmalarını teşvik etmek amacıyla etkin dinleme becerileri kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile derinlemesine görüşme yoluyla 18 katılımcı ile yapılan görüşmelerden toplanan ve araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazılı metin haline getirilen verilerden toplam 154 sayfalık nitel veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, bu veriler anlaşılabilir bir biçimde düzenlenir ve verilerin yorumu yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Analizin ilk aşamasında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi sürecine uygun olarak araştırmacı tarafından kodlanmıştır. İçerik analizi sürecinde Smith ve Osborn (2015) tarafından ifade edilen aşamalı kodlama ve tema oluşturma işlemi bir katılımcıdan elde edilen veriler için yapılmış ve bu işlem tüm diğer veriler için tekrarlanmıştır. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde nitel araştırmayla ilgili doktora dersi almakta olan bir öğretim elemanı, araştırmacıdan bağımsız olarak ilgili veriler üzerinde içerik analizi kapsamında kodlamalar yapmış ve temalar belirlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı ve ilgili uzmanın ulaştığı kodların ve bu kodları altında toplayan temaların tutarlılık gösterdiği görülmüştür.

Analiz sürecinde elde edilen kodlar belirli ortak temalar altında toplanarak elde edilen temaların uygun ve tutarlı olup olmadığı nitel araştırma konusunda uzman olup, bu alanda lisansüstü düzeyinde dersler vermekte ve çok sayıda nitel araştırmalar yürütmekte olan bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. İlgili alanda uzman öğretim üyesinin incelemesine ek olarak, elde edilen temalar nitel araştırma yürütmekte olan ve ilgili araştırmanın alan yazınına hakim iki farklı uzman görüşüne sunulmuştur.

Birden çok kodlayıcı kullanarak, tek kodlayıcının neden olabileceği araştırmacı yanlılığı en aza indirilmeye ve araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlama ve raporlama sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için de araştırmacı ve kodlayıcılar tarafından yapılan kodlamaların veriye uygunluğu başvuru uzmanlar tarafından incelenmiştir. Analiz sonucunda toplanan verilerden elde edilen bulguların raporlanması sürecinde katılımcı ifadelerinden doğrudan

alıntılara yer verilmiş ve elde edilen bulguların kendi içerisinde bir bütün olarak tutarlı ve anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bulguların raporlanması sürecinde var olan durumu en yalın haliyle betimlemek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilirken katılımcılar için “K1 – K18” şeklinde kodlamalar kullanılmış ve katılımcılara verilen kodlar ilgili alıntılarının sonuna parantez içerisinde belirtilmiştir. Doğrudan katılımcı ifadelerinden verilen alıntılar araştırmanın geçerliğini arttırmak için kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için, araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar açık bir biçimde tanımlanmış; görüşmelerin ne biçimde yapıldığı, verilerin ne yolla kaydedildiği ve görüşmelerden elde edilen verilerin analiz süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Ayrıca araştırmanın ham verileri başka araştırmacılar tarafından incelenebilecek biçimde saklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için ise, verilerin analizinde araştırmacı ve bir uzman aynı veriler üzerinde farklı zamanlarda analiz yapmış, yapılan bu analizler sonucunda elde edilen kodlamalar karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde eğitim kurumlarında duygusal istismar ve yansımalarının incelendiği nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda içerik analizi aracılığıyla elde edilen bulgular sunulmuştur. Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismar ve bu duygusal istismarın katılımcıların yaşamındaki yansımalarına ilişkin bulgular on farklı tema altında toplanmıştır. Analiz sonucunda bu temaları içerisinde bulunduran bulgular, aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır:

1. Duygusal İstismar ve Duygusal İstismar Türleri
2. Duygusal İstismar ve Özellikleri
3. Duygusal İstismarın Öznel Yansımaları
4. Duygusal İstismarın Bireyin Aile ve Arkadaş İlişkilerine Yansıması
5. Duygusal İstismarın Bireyin Eğitim-Öğretim Yaşamına Yansıması
6. Duygusal İstismarın Bireye Katkıları ve Bireyin Yaşamında Yarattığı Engelleyici Unsurlar
7. Duygusal İstismara Maruz Kalınmasaydı Oluşabilecek Benlik Tasarımları
8. Bir Psikolojik Danışman Olarak Öğretmen/Yönetici Kaynaklı Duygusal İstismar Davranışına Yönelik Sergilenebilecek Tutum
9. Duygusal İstismarı Önlemeye Yönelik Öneriler
10. Duygusal İstismar ve Yansımaları Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmanın Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Açısından Önemi

Bu bölümün ilerleyen kısmında, yukarıda yer alan temalar ve bu temaların altındaki kategorilere ilişkin bulgulara yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Duygusal İstismar ve Duygusal İstismar Türlerine İlişkin Algıları

Katılımcıların duygusal istismar ve duygusal istismar türlerine yönelik algıları; “duygusal istismar” ve “duygusal istismar türleri” olarak iki kategori altında sunulmuştur.

Tablo 1’de katılımcıların duygusal istismar algılarına ilişkin bulgular ve bunların frekansları yer almıştır. Katılımcıların duygusal istismar algılarını; duygusal, davranışsal ve psikolojik boyut olmak üzere üç grupta toplamak mümkündür. Duygusal istismarın duygusal boyutunda en fazla; duyguları suistimal etmek ve bireye duygusal olarak kötü hissettirmek yer alırken, bunları duyguyu esirgemek/ihmal etmek izlemektedir. Duygusal istismarın davranışsal boyutunda ise en çok bireyi incitmek/rencide etmek/küçük düşürmek yer alırken, bunu sırsıyla duygu ve düşünceleri baskılamak/engellemek ve bireye saygısızlık etmek izlemektedir. Son olarak duygusal istismarın psikolojik boyutunda ruh sağlığını olumsuz etkileyen her şey yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Duygusal İstismar Algıları

Kategoriler	Kavramlar	Frekans (f)
Duygusal Boyut	Duyguları Suistimal Etmek	4
	Duygusal Olarak Kötü Hissettirme	4
	Duyguyu Esirgemek/İhmal Etme	2
Davranışsal Boyut	İncitmek/Rencide Etmek/Küçük Düşürmek	4
	Duygu ve Düşünceleri Baskılamak/Engellemek	2
	Saygısızlık Etmek	1
Psikolojik Boyut	Ruh Sağlığını Olumsuz Etkileyen Her şey	2

Duygusal istismar ve duygusal istismarın duygusal, davranışsal ve psikolojik boyutları bazı katılımcılar tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Bireyin bulunduğu döneme göre ihtiyaç duyduğu ilginin, desteğin yeterli düzeyde verilmemesi; bireyin kendisini yalnız hissetmesi, değersiz hissetmesi gibi duygu durumlarına sebebiyet veren durumdur (K6).

Duygusal istismar, bir insanı görmezden gelmek bir duygusal istismardır. Başka duyguyla tehdit edilmek, duyguyu esirgemek, ihmal edilmek bunlar. Saygı zaten... Saygısızlık etmek zaten oluyor (K2).

Bence duygusal istismar bireyin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkileyen sözler, hareketlerdir (K11).

Bana göre hocam duygusal istismar, güce sahip olanın güce sahip olmayan bireye uyguladığı baskıdır diye düşünüyorum. Bu fiziksel yolla olabilir, psikolojik olarak olabilir. Sanırım duygusal istismar bunların hepsini kapsıyor çünkü. Mesela fiziksel bir istismarda da, fiziksel şiddette de duyguları incitmiş oluyoruz (K12).

Tablo 2’de katılımcıların ifade ettiği duygusal istismar türleri ve bunlara ilişkin frekanslar yer almaktadır. Katılımcıların duygusal istismar niteliği taşıyabilecek davranışlar, yani duygusal istismar türlerine ilişkin algıları incelendiğinde; en çok alay etme, ad takma, kategorize etmenin vurgulandığı görülmüştür. Ardından küçümseme, aşağılama, ilgisizlik, görmezden gelme, yok sayma ve dışlamanın da katılımcılar tarafından kayda değer biçimde dile getirilen duygusal istismar türü olduğu görülmüştür. Bunları sırasıyla; birey üzerinde baskı kurma, fiziksel istismar, bağırma, haksız yere suçlama, yalan söyleme, kandırma, dürüst olmama, cinsel istismar ve duygusal tepki vermeyi reddetme takip etmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Duygusal İstismar Türlerine İlişkin Algıları

Kategori	Kavramlar	Frekans (f)
Duygusal İstismar Türleri	Alay etme/Ad takma/Kategorize etme	8
	Küçümseme/Aşağılama	7
	İlgisizlik/Yok sayma/Dışlama	6
	Birey üzerinde baskı kurma	4
	Fiziksel İstismar	3
	Bağırma	3
	Haksız yere suçlama	2
	Yalan söyleme/Kandırma/Dürüst olmama	2
	Cinsel İstismar	1
	Duygusal tepki vermeyi reddetme	1

Katılımcıların duygusal istismar türlerine ilişkin görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Aşağılama, kibir, hakaret boyutu da var hatta fiziksel şiddet de duygusal istismar, fiziksel istismarı da kapsıyor bence. Görmezden gelme değersiz hissettirme yani bunlar (K5).

Karşıdaki kişiyi rencide etmek, en başta aşağılamak, haksız yere suçlamak ki benim için en önemlisi bu. Dayanak olmadığı halde kişiyi şüpheyile suçlama durumu zaten fiziksel boyutu apayrı bir şey ama duygusal olarak insanların başkalarının önünde ya da birebir de olsa hak etmediği şekilde yıpratıcı davranışlara uğraması diyebilirim (K8).

Birini aşağılamak, suçlamak, üzerinde güç kullanmak, zor durumda bırakmak gibi davranışların duygusal istismar niteliği taşıdığını düşünüyorum (K16).

Yalan söylemek, bir insanı kandırmak, söz verip tutmamak, dürüst olmamak, art niyetli davranmak duygusal istismardır. Aldatmak, değer vermemek hatta. Birçok şekilde sayabilirim (K18).

4.2. Maruz Kalınan Duygusal İstismara İlişkin Bilgiler

Bu başlık altında katılımcıların hangi düzeydeki eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kaldıkları, kim tarafından istismara maruz kaldıkları, maruz kaldıkları istismara herhangi başka bir istismar türünün eşlik edip etmediği ve son olarak maruz kaldıkları istismar türüne ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3’de katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismar ile ilgili bulgular yer almaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası ilkokulda sınıf öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kaldığını ifade ederken, ilkokulda duygusal istismara maruz kaldığını ifade eden katılımcılardan bir tanesi de okul idarecisi tarafından duygusal istismara maruz kaldığını belirtmiştir. Bunu takiben 7 katılımcının duygusal istismara orta okul düzeyinde ve branş öğretmenleri tarafından maruz kaldığını dile getirmiş, yine ortaokul düzeyinde duygusal istismara maruz kaldığını ifade eden bir katılımcı okul idarecisi tarafından duygusal istismara maruz kaldığını belirtmiştir. Son olarak katılımcılardan bir tanesi lise düzeyinde, branş öğretmeni tarafından duygusal istismara maruz kaldığını dile getirmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal

istismara herhangi başka bir istismar türünün eşlik etmediğini ifade etse de, katılımcıların yarıya yakını maruz kaldıkları duygusal istismara fiziksel istismarın ve katılımcılardan biri cinsel istismarın da eşlik ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3

Katılımcıların Eğitim Kurumunda Maruz Kaldıkları Duygusal İstismar İle İlgili Bilgiler

Kategori	Kavram	Frekans (f)
Okul Düzeyi	İlkokul	10
	Ortaokul	7
	Lise	1
İstismarı Uygulayan Kişi	Sınıf Öğretmeni	9
	Branş Öğretmeni	7
	İdareci(Okul Müd./Müd.Yrd.)	2
Eşlik Eden İstismar Türü	Yok	10
	Fiziksel İstismar	7
	Cinsel İstismar	1

Tablo 4’de katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismar türlerine yer verilmiştir. Katılımcıların kendi yaşantıları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismar biçimlerinin sırasıyla sıklık sırasına göre; en çok aşağılama, küçük düşürme, alay etme şeklinde görüldüğü; bunu sırasıyla ad takma, hakaret etme, yok sayma/reddetme, duygusal tepki vermeyi reddetme, suçlama, ayırma, vaktinden önce yetişkin rolü verme ve cinsel taciz olarak sıralandığı görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Eğitim Kurumunda Maruz Kaldıkları Duygusal İstismar Türleri

Kategori	Çıktı	Frekans (f)
Maruz Kalınan İstismar Türü	Aşağılama/Küçük düşürme/Alay etme	14
	Ad takma	7
	Hakaret Etme	4
	Yok sayma/ Reddetme	3
	Duygusal Tepki vermeyi Reddetme	3
	Suçlama	2
	Ayırma	1
	Vaktinden Önce Yetişkin Rolü Verme	1
	Cinsel Taciz	1

Bazı katılımcılar eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarı ve özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

İlk aslında ortaokulda başlayan bir şeydi o zamanlar matematik öğretmenimizle yani derslerimize giren bir kadındı genel olarak zaten sert bir üslubu vardı ama o dönemlerde mesela benim matematikle bir şeylere cevap verdiğinizde falan devamlı salak mısınız şöyle böyle ve ben onu o kadar çok şey yapardım ki üzerime alınmadım ki zaten matematiği de çok fazla yapamıyorum o zamanlarda da yapamıyordum yapamadığım için beni daha çok etkiliyor da yani sınav kağıdında mesela bir Çözüm yaptığımızda saçma gördüğün zaman gelip hatırlıyorum mesela sınıfta gösterip herkese böyle yapmış dalga geçiyor o kadar şey olurdum ki ağlayarak eve giderdim ki annem ne oluyor derdi bu hocamızla mesela devamlı yaşadığımız bir şeydi (K1).

Zaten birinci sınıftan itibaren her zaman başarılı sayılabilecek bir öğrenciydim öğretmenin gözbebeğiymdim diyebilirim diğer arkadaşlarıma karşı her zaman kırıcı bir öğretmendi ama benim o güne kadar yaşadığım bir şey yoktu. İşte dördüncü sınıftaydık ailem ev içerisinde öteki bir öğretmen vardı o çok daha iyiydi öğrencileri çok daha ilerideydi onun sınıfını aldirtalım diye konuşuyorlardı ben de dördüncü sınıftayım işte aklım ediyor. Bir arkadaşıma söyledim bunu o da hemen öğretmene yetiştirmiş. Sonra öğretmen benimle bir hafta konuşmadı. Arkadaşıymışım gibi konuşmadı, trip atıyor, konuşmuyor, görmezden geliyor. Sürekli ilk parmak kaldıran bendim, her zaman ilk önceliği bana verirdi. O günden sonra beni kaldırmamaya başladı o zaman. Ben de çok etkilenirdim. Evde rengim soluk dolaştım. Yemek bile yiyemiyordum. En son annem dedi neyin var senin diye ağlamaya başladım ben de o sorar sormaz (K4).

Evet hocam maalesef ki maruz kaldım. Mesela beni en çok etkileyen; bir ara o zaman daha ilkokul 3 ya da 4 teydim. Bir soruyu yanlış cevaplamıştım, yorum sorusuydu hatta sosyal bilgiler dersinde, hiç unutmam onu da. Bir soruya yanlış yorum yaptım herhalde ya da kendisine göre yanılttı küfrederek bana karşılık verdi. Ben söz almaya bile çekiniyorum. Dört senedir ben üniversitedeyim hala sert mizacı olan hocalarımıza karşı hiçbir şekilde söz alamıyorum (K10).

Sekizinci sınıftaydık, biz 8H'ydik. Aşağı indik, tabi sınıftakiler çekiniyorlar aşağı inmek için falan, Mehmet Hoca döver falan kızar, beden dersinde test çözmemiz gerekiyor falan. Tabi biz ergenlik döneminde cesaretlendik, indik aşağıya, hadi inelim falan. Aşağı inmemizle hocanın merdivenlerde belirmesi bir oldu. 8H aşağı bodrum katta. Adamın ayrı bir odası vardı, özel bir karanlık oda, orada öğrencilere dayak atardı, bayağı sıkıntılıydı. Tüm sınıfı dizdi böyle, sıra dayacağına çekti falan böyle. Ben size aşağı inmeyeceksiniz, ders çalışacaksınız falan demedim mi dedi. Kendimizi ifade bile edemedik. Yukarı çıktık geri, dayak yemiş halde ders çalışmaya falan başladık. Bize şey derdi, sizden bir cacık olmaz, siz hiçbir yeri kazanamazsınız, falan filan. İnat ederdik biz, sırf o adamı şey yapmak için, bu lafını utandırmak için. Ve o sınıfta o sene sadece bir kişi kazanamadı liseyi, o da ailevi durumlarından dolayı kazanamadı. Ve bundan hiçbir şekilde şey yapmadı, bizi işte nasıl diyeyim size, tebrik bile etmedi. Sizinle gurur duyuyorum bile demedi. Adam habire bir istismar etti (K14).

Müdür yardımcısı tarafından şöyle bir istismara uğradığı mı düşünüyorum yurtta bilye oynardık kazanan diğerlerinin bilyelerini alırlardı. Ben de bayağı iyi idim yani kendimi çok iyi görüyordum sonra bu bilye olayı okulda yasakladı. Sonra müdür yardımcısı geldi baya aldı yani bir sürü bilyem vardı. Bir poşet bayağı bir biriktirmiştim onları geldi hoca aldı elimizden. İyi olduğun bir şeyi elinden alınca insan üzüliyor ağladığımı hatırlıyorum o olaydan sonra hatta bu yetmezmiş gibi ağladım diye bana lakap takmıştı müdür yardımcısı. Bizim oralarda Karaisalı'da bilyeye gulle derlerdi bana Gulleci derdi ondan sonra bayağı bir müddet böyle gülleci gülleci diye gitmişti adım (K15).

4.3. Duygusal İstismarın Öznel Yansımalarına İlişkin Bulgular

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyin öznel yaşamında oluşturduğu yansımalar; yaşantının gerçekleşmesiyle bireyin yaşamında ortaya çıkan sorunlar, yaşantıyla ilişkili ortaya çıkan duygular ve yaşantının bireyin öznel dünyasına, davranışlarına ve özelliklerine yansımaları olarak üç grupta ele alınmıştır.

İstismarın gerçekleşmesiyle bireyin yaşamında ortaya çıkan sorunlar kısa süreli sorunlar ve uzun süreli sorunlar olarak iki grupta toplanmıştır. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismar ile birlikte yaşamlarında kısa süreli olarak meydana gelen sorunlar sıklık sırasına göre; uyum problemleri, sosyal

davranışlar (f: 4), -ağlama nöbeti (f: 2), baş dönmesi (f: 1) ve ateşlenme (f: 1) olarak ifade edilen- fiziksel yansımalar (f: 4), öğretmenden korkma, çekinme (f: 3), suç/şiddet davranışı sergileme (f: 2) ve argo kullanımıdır (f: 1). Katılımcıların eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kaldıktan sonra yaşamlarının bugünkü aşamasında bile karşılırlarına çıkan uzun süreli sorunlar ise sıklık sırasına göre; kendini ifade etmede güçlük (f: 5), derslere katılım göstermede güçlük (f: 4), “yapamayacağım” inancı (f: 2), üstünlük çabası/hırs (f: 2), sınav kaygısı (f: 2), hak savunmada güçlük (f: 2), kendini saklama (f: 2) ve –kalp çarpıntısı, titreme ve terleme olarak ifade edilen- derslere katılırken gerginlik/rahatsızlık (f: 2) göstermedir.

Katılımcılar eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın ardından yaşamlarında meydana gelen kısa ve uzun süreli sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Şöyle açayım. Çok büyük bir haksızlıkla karşılaşınca ses çıkarabiliyorum ama küçük bir haksızlıkta açıklama yapamıyorum. Açıklama yapsam da anlamazlar diye düşünüyorum. Bu şekilde etkiledi yani beni. Hala işte sen böyle yaptın denildiğinde haksız yere suçlandığımda sesimi çıkaramadığım, nasıl olsa anlamayacaklar dediğim oluyor (K3).

O günü düşündüğümde pek işe yaramadığımı, gerçekten iyi bir özelliğim olmadığını düşünüyordum. Ben sadece problemlı çocuk olarak dikkat çekebileceğimi düşünüyordum. Şuanda stajdaki grup rehberliğindeki öğrencileri de kendime çok benzetiyorum. O yüzden o zamanlar kendimi hep küçük gördüm, bu yüzden benim iyi olan yönlerimi ortaya çıkarmam gerekiyordu. Kötü de olsa o şekilde anılmak hoşumuza gidiyordu. Şimdiki aklımla öyle düşünüyorum o zamanı. Ama sınıfın ortasında aşağılanmış, küçük görülmüş hissediyordum kendimi (K7).

Sorunlara şöyle neden oldu, kategorize edildiğimi ve değersiz hissettiğimi düşünüyorum, özellikle ortaokul, ilkokul zamanlarımda. Çok harika bir okul değildi ama bölgeye göre iyi bir okuldu. O yüzden aklımda hep şu kalmıştır; hocalar hep kendi yakınları, öğretmen arkadaşlarının çocuklarını ön taraf oturtuyorlardı falan ya, o bende hep şu izlenimi bıraktı, evet statü iyiye, annen babanın durumu çok iyiye sen de oralarda olursun, sen de ön sıralarda oturursun. Statülü insanlar daha iyiymiş gibi bir algım oldu sonrasında, daha her şeyin iyisini hak ediyorlarmış gibi bir izlenimim vardı, bu liseyi bitirene kadar çok ciddi bende şey oldu. Bir de bunları çok pekiştiren şeyler yaşadım,

bunların olmamasına, bak böyle de olmuyormuş diyebileceğim şeyler yaşamadım maalesef çünkü bunun üzerine gittiğim lise de ...'nın en iyi Anadolu lisesiydi. Orada da, benim babam emekli, demir çelikten emekli, o arkadaşlarımın anneleri babaları doktor, öğretmen, hep küçük ailelerin, böyle hepsine özen gösterilmiş insanlar, hoş bana da özen gösteriliyordu ama okulda gösterilen özen çok farklıydı. Dediğim gibi toplu bir ortamda azarlanmaktan hala çok korkarım, hala çok üzülürüm ve küçümseyici bakışlar, mesela beni çok incitir. Bir hocam, bir öğretmenim tarafından bana küçümseyici bakıldığı zaman hala kendimi şey hissederim, o ilk birinci sınıfa girdiğimde ilk gün gelir aklıma, gerilirim, tuhaf hissederim ve değersiz hissederim (K9).

O olayı yaşadığım ilk zamanlarda 1-2 ay içerisinde çok etkili oldu. O okulu bırakıp yine bir okula yerleşmişim şuan oturduğumuz yerdeki bir okulda. Ki o okul benim ilköğretimde okuduğum okul aynıydı, sınıf arkadaşlarımı da tanıyorum zaten ama ona rağmen ben arkadaşlarımla ilk bir iki ay konuşamamıştım iletişime geçememiştim. Acaba hoca bana yine bir şey diyecek mi? Acaba ödevleri eksik mi yapacağım korkusuyla, kaygıyla, gerginlikle okula gidiyordum. Atlattım ama evet çok etkiliydi benim için 1-2 ay özellikle (K13).

İlk zamanlarda çok oluyordu. Mesela ben günlerce kendime gelemedim çünkü ilkokulda akıllı bir öğrenciydim. Hiç böyle bir şeyle karşılaşmamıştım. O an çok boş bulundum ve günlerce ağladığımı hatırlıyorum. Neden bana böyle yaptı diye. Ama ağlama nedenim tam olarak neydi onu da hatırlamıyorum acaba şey mi diyorum. Rezil olduğumu düşündüğüm için mi ağladım yoksa benim çalışkan öğrenci imajım bozuldu diye mi ağladım bilmiyorum. Yani çok zaten saldırgan bir müdürdü. Ona karşı hep böyle olumsuz bir tutumum vardı. O gün de birleşince günlerce odaya kapanıp ağladığımı biliyorum yani (K17).

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismar yaşantısıyla ilişkili hissettikleri duygulara ilişkin katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde Tablo 5'te de görüldüğü gibi en çok zayıf kategorisindeki duyguların tekrar ettiği, bunu sırasıyla üzgün, kızgın ve şaşırılmış/karışık kategorilerinde duyguların takip ettiği söylenebilir. Zayıf duygular kategorisinde ise ifade edilme sıklığına göre; başarısızlık/yetersizlik, aşağılanmışlık, çekingenlik, utanç, güvensizlik, tedirginlik, değersizlik, suçlanmışlık ve boyun eğmişlik duyguları dikkati çekerken; üzgün duygular kategorisinde ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; üzüntü, kırılmışlık/incinmişlik,

dışlanmışlık, hayal kırıklığına uğramışlık, mutsuzluk duyguları yer almaktadır. Kızgın duygu kategorisinde sırasıyla; öfke/kızgınlık ve haksızlığa uğramışlık duyguları yer alırken; şaşırılmış/karışık duygu kategorisinde ise ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; kaygı, duyarsızlık ve okula yönelik isteksizlik duyguları bulunmaktadır. Bu duygulara ilişkin ayrıntılı frekanslar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Eğitim Kurumunda Maruz Kalınan Duygusal İstismarın Bireyde Ortaya Çıkardığı Duygular

Kategoriler	Kavramlar	Frekans (f)
Zayıf	Başarısızlık/Yetersizlik	5
	Aşağılanmışlık	4
	Çekingenlik	4
	Utanç	3
	Güvensizlik	2
	Tedirginlik	2
	Değersizlik	2
	Suçlanmışlık	1
	Boyun Eğmişlik	1
Üzgün	Üzüntü	7
	Kırılmışlık/İncinmişlik	6
	Dışlanmışlık	3
	Hayal Kırıklığına Uğramışlık	1
	Mutsuzluk	1
Kızgın	Öfke/Kızgınlık	5
	Haksızlığa Uğramışlık	3
Şaşırılmış/Karışık	Kaygı	3
	Duyarsızlık	3
	Okula Yönelik İsteksizlik	1

Katılımcılardan bazıları eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın ardından katılımcılarda oluşan duyguları aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Ben de yarattığı duygular o zaman için düşündüğümde inciniyorsun kırılıyorsun ve utanç duyuyordum sınıfın ortasında çünkü böyle bir şey gerçekleşiyor utanç duyuyorum kendimi böyle yetersiz hiçbir şey bilmiyormuş gibi hissediyordum ya da hani böyle yaptığında demek ki ben bu dersi yapamıyorum bu konuyu

anlayamıyorum gibi bir düşünceye kapılıyorsun. Bilmiyorum yani kötü hissettiğim bir yaşantı (K1).

Okul yaşantım döneminde sözünü ettiğim öğretmenlerimin dersinden önce; acaba bu gün ne olacak, bu gün bana dersinde bir şey diyecek mi? Gibi düşüncelerin yansımasıyla korku ve kaygı karışımı olumsuz duygularla derse gelmekteydim. Bu duygular insanda bir gerilmeye, kendini geri planda tutmaya gibi davranışlara itebilmektedir (K6).

Kızgınlık daha çok ve suçlamlılık duygusu ama haksız yere olduğu için öfkeye dönüşte haksızlığa uğramışsın ama zaten bunu kanıtlayamayınca ve devam edince başarı kendisi de geri çekildi herhalde bilmiyorum çok şey yapmadım (K8).

Öncelikle çok utanmıştım, çok üzülmiştim, çok büyük hayal kırıklığına uğramıştım. Hayal kırıklığına uğramamın nedeni arkadaşlarımın bana bunu hatırlatmaması, çok utanmamın nedeni tüm arkadaşlarımın önünde bu kadar büyük bir şekilde azarlanmam. Sanki o sorumluluk bana verilmiş de ben yapamamışım gibi, o zaman da kendimi kullanılmış hissettim neden ben yani, çok da öfkelenmiştim açıkçası neden herkesin içinde bana öyle tepki verdi diye (K13).

Yapılan içerik analizi sonucunda, eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismar yaşantısının bireyin öznel dünyasına, davranışlarına ve özelliklerine yansıması incelendiğinde, bu yansımaların ilişkisel ve içsel olmak üzere iki ana kategoride toplandığı söylenebilir. İlişkisel kategorisi kendi içerisinde güvengeniğe olumsuz etki ve sosyal kabule yönelik inançlar olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. Güvengeniğe olumsuz etki kategorisinde ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; girişken olamama, hakkını savunamama/hak aramama, kendini geri çekme, sert/tepkisel olma, uysal olma ve zor durumda kalan insanlarla göz teması kurmaktan kaçınma yer almaktadır. İlişkisel kategorisinin sosyal kabule yönelik inançlar alt boyutunda ise sırasıyla; dışlanma/reddedilme korkusu, sosyal kaygı, öğretmenlere karşı ön yargı ve öğrencilere kendini sevdirmeye ihtiyacı yer almaktadır.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel dünyalarına, davranışlarına ve özelliklerine yansımasının ilişkisel boyutuna ilişkin ifadelerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Kabul edilmeyeceğim, bazen kabul edilmediğimi düşünüyorum. Kimi hocam beni çok seviyor burada, kimisi de böyle bir negatif durduğunda kabul edilmiyorum yani, sen bizden değilsin, dışlanmış gibi hissettiğim anlar olabiliyor ama bunu aşıyorum. Ve başarısızlık gelip gelip gidiyor(K2).

Beni biraz daha uysallığa itiyor. Uysal davranmam her zaman hoşuma gitmiyor. Nasıl desem tedirgin ediyor beni zaman zaman. Kişilik özelliğimi böyle etkiledi. Büyük haksızlıklara ses çıkarabiliyorum ama küçük haksızlıklara çıkaramıyorum. Eskiden olsa büyük haksızlıklara bile ses çıkaramazdım(K3).

Mesela grup yaşantısında da orda çıkıp bir şeyler anlatmaya üşeniyorum mu diyeyim üşenmiyorum da tırsıyorum bir şeyler anlatmaktan. çekiniyorum. Kendimi hep geri planda tutuyorum önce başkaları konuşsun da sonra işte vakit kalırsa ben konuşurum tarzında. Gerçekten bir derdim sıkıntım olsa ben orda konuşamayacağım herhalde. Bu tarz yansımaları var. Kendimi açamıyorum (K11).

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyin öznel dünyasına, davranışlarına ve özelliklerine yansması temasının içsel kategorisi kendi içerisinde olumsuz ve olumlu olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. Olumsuz alt boyutu, ifade ediliş sıklığına göre sırasıyla; içe dönüklük, düşük özgüven/benlik algısı, hata yapma/yanlış anlaşılma korkusu, güçsüz/başarısız hissetme ve kararsızlığı barındırırken; olumlu alt boyutu sırasıyla; yeterli/güçlü hissetme, ders çıkarmış/güçlenmiş hissetme, mücadeleci olma, girişkenlik ve hak arama/haksızlığa tahammül edememeyi barındırmaktadır.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel dünyalarına, davranışlarına ve özelliklerine yansmasının içsel boyutuna ilişkin ifadeleri aşağıdaki alıntılarda yer almaktadır.

Aslında şöyle, bu kadar mücadeleci, ben kendimi mücadeleci olarak adlandırıyorum bu arada, hayattaki birçok şeye, eğitim hayatım için daha doğrusu göğüs gerebildiğime inanıyorum, bunların altından olumlu kalkabildiğime inanıyorum. Olumlu da yaşantılar yaşasaydım bugünkü kadar olmazdım diye düşünüyorum, yani şımarık olmaktansa kötü başlangıç yapıp çok güzel, kendini en azından yetiştirmek anlamında iyi bir yere geldiğime inanıyorum. Lise bitene kadar, liseyi geçtiğimde evet kendime çok da şeyim

yoktu yani, ne işim var benim burada, biraz mükemmeliyetçi düşünce oradan geliyor açıkçası, daha iyisini yapabilirdim, daha iyisine gitseydim beni daha çok severlerdi gibi bir düşünce vardı ama lisede, lisedeki hocalarımız nispeten daha az ayrımcıydılar, yani ayrımcı olmayan yoktu diyemeyeceğim maalesef, vardı ama böyle demokratik bir ortamda yetiştim. Üniversite hayatım tamamen patlak verdi, tamamen kendimi keşfettiğim, bulduğum, hocalarımdan da çok güzel tepkiler aldığım bir yerdi (K9).

Hayatımda dediğim gibi hani kendime güvensizlik var aşırı derecede mesela sunum yapılacak sınıfta herkes adını yazdırır ben en sona kalırım yani. Hani mümkün olduğunca öyle bir ihtimal varsa sunum yapmama ihtimali ben o ihtimale güçlü bir şekilde sarılırım. Topluluk karşısına çıkıp da işte konuşmalar yapmakta güçlük çekiyorum (K11).

Şöyle etkiliyor, kendimi mesela bir konuda üzüldüğüm zaman ya da bir şeyle karşılaştığım zaman, bunu dile getiriyorum, arkadaşlarım da şaşıyorlar, nasıl söyledin, sonuçta hoca falan ama böyle saygı sınırlarımı koruyarak söylüyorum yani, kendimi şu anda ezdirmiyorum kesinlikle. Ya da bir arkadaşıma da biri bir şey söyleyince belirtiyorum, öyle bir şeyde kalmıyorum, ikilemde kalmıyorum(K16).

4.4. Duygusal İstismarın Bireyin İçinde Bulunduğu Aile ve Arkadaş İlişkilerine Yansımalarına İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlam, ailesi ve sosyal çevresi yani arkadaşları olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyin içinde bulunduğu bağlama yansımalarına ilişkin bulgular aile boyutu ve arkadaş boyutu olmak üzere iki ana kategoride ele alınmıştır.

Aile boyutu kategorisi, aile açısından ve çocuk açısından olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın aile açısından yansımaları, destekleyici ve geliştirici ebeveyn tutumu (f:7) ve çocuğa yönelik olumsuz yaklaşım ve davranışlar (f:14) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Çocuğa yönelik olumsuz yaklaşım ve davranışlar ifade ediliş sıklığına göre sırasıyla; koruyucu ebeveyn tutumu (f:3), çocuğun başarısız olacağına inanma (f:3) , çocuktan düşük beklenti (f:3), çocuğa güvensizlik (f:2), çocuğu suçlayıcı tutum (f:2) ve çocuğu ihmal edici tutumdur (f:1).

Bazı katılımcılar eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın aile ilişkilerine aile açısından yansımaları ile ilgili yaşantılarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Yani sürekli olarak şikayet ediliyordum öğretmen tarafından aileme; çok hareketli, hiç susmuyor, hiç durmuyor falan filan diye. Annem de her seferinde nie bana böyle şeyler duyuruyorsun falan diye kızıyordu. Erkek gibi diyorlardı benim için, babam da kızıyordu işte “sen neden söz dinlemiyorsun” falan diye. Ailecek bir gezmeye gittiğimiz zaman, benim babamdan izinsiz yerimden kalkma hakkım yoktu. Sen yaramazlık yaparsın şimdi derdi, yanına oturturdu diğer çocuklarla oynarken. Onların da bir önyargı geliştirmesine sebep oldu diye düşünüyorum (K5).

Bir değişiklik olmadı, aksine bana destek çıktılar. Ben bu konuyu dile getirdiğimde ailemde böyle biri olmadığımı biliyordu. O zamanlar annem çalışıp babam evde olduğu için babamla daha çok babamla iletişim halindeydim babam benim böyle bir insan olmadığımı söylemişti. Bana destek oldular, bir seferlik olmuş bu her defasında olmak zorunda değil demişlerdi(K13).

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın aile boyutunda çocuk açısından yansımaları incelendiğinde, bunların ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; ebeveyne karşı güvensizlik duyma (f:4), ebeveyne yönelik tepkisel tutum (f:3), kardeşini/kardeşlerini koruma eylemi (f:2) ve aile bağlarını kuvvetlendirmedir (f:1). Bunun yanı sıra katılımcıların bir kısmının (f:4) eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın aile bağlamları üzerine bir yansımalarının olmadığını belirttiği de görülmüştür.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın aile ilişkileri boyutunda çocuk açısından yansımaları üzerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

En başta annemle, bunu ben siz gelip çalışmanızı söyledikten sonra düşünmeye başladım. Annemin böyle sanki her şeyeime karıştığını düşünmeye başladım. Mesela bir yere gideceğiz şunu giy diyor ben tam tersini yapıyorum. Bırak diyorum onu ben halledeyim diyorum. O zaman da belki o gelmemiş olsaydı bir şekilde ben öğretmenle konuşmaya çalışırdım. Belki ben hallederdim, ama o geldi direk konuştu ki genel olan şey bu çevremizde anne-baba hemen gider

konuşur. Ona karşı özellikle anneme karşı çok sert davranmaya başladım. Kardeşlerimin üzerine daha çok düşmeye başladım. Küçük kardeşim ben 5.sınıftayken o 1.sınıftaydı. Onun öğretmeni de biraz sert bir insandı. Ben evdeyken çok söyleniyordum, hatta kardeşim bir ay okula gittikten sonra bıraktı okulu(K4).

Herkesle kavga eder oldum lisedeyken. Özellikle o ergenlik döneminde aileyle de tartışır oldum. Bunların oradan geldiğini düşünüyorum. Yani tabiki bir ergen uygun bir düzeyde tartışır ancak bu çok mekanik bir şeye işledi böyle öyle bir oturdu ki artık benim günlük rutinim olmaya başladı (K12).

Aile ilişkilerini etkilediğini düşünmüyorum açıkçası çünkü ailemle ilişkim gayet iyi özellikle annemle(K15)...

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın arkadaş boyutundaki yansımaları analiz edildiğinde, kısa süreli ve uzun süreli yansımaların ifade edildiği görülmüştür. Kısa süreli yansımalar ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; yalnız bırakılma/dışlanma (f:7), arkadaş ilişkilerinde kopma (f:4) ve suçlanmadır (f:2). Uzun süreli yansımaları incelendiğinde bu yansımaların olumsuz ve olumlu yansımalar olmak üzere iki alt boyutta toplandığı görülmüştür. Arkadaş boyutunda uzun süreli olumsuz yansımaların ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; arkadaşlık kurmada güçlük/düşük özgüven (f:7), sınırlı arkadaş ilişkisi (f:6), arkadaş ilişkilerinde güvensizlik (f:3) ve sosyal gelişimde yavaşlama (f:1) olduğu; uzun süreli olumlu yansımalarının ise arkadaş ilişkilerinde bağlılıkta artış (f:2) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın arkadaş ilişkileri boyutunda yansımaları üzerine yansımalarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Çok fazla bir arkadaş çevrem genelde olmadı. Ama mesela o küfrü ilk defa ben orada duymuştum. Ben de kullanmaya başlamıştım. Rahatsız olanı vardı benim gibi küfrü kullanan arkadaşlarım vardı. Kötü bir şeye neden oldu, arkadaşlıklarımın bozulmasına neden oldu. Çok samimi olduğum ilkokuldan bir arkadaşım vardı birlikte okulun en iyilerindendik. O benden uzaklaştı devam etti yoluna şuanda egede galiba dış hekimliği okuyor, bense iyice saldı, ne hocalara güvenim kaldı ne bir iletişimim kaldı çok çekindim bütün hocalarımdan. O vesileyle hayatımı baya kötü etkiledi(K10).

Arkadaşlarımla ilişkimi, dediğim gibi işte girişkenlik konusunda zarar verdi bana. O zamanlar özellikle liseye geçtiğimde ilk birinci sınıftayken, bayağı zorluk yaşadım ben sosyallik konusunda. Çok çekimserdim. Hatta hiç unutmuyorum, birisinde bir Çağrı diye bir arkadaşım vardı lise birde. Onunla beraber bir kız ortamına giriyoruz ve ben çekindim, hadi gidelim falan dedim. Normalde ortaokuldayken mesela kız arkadaşlarım falan vardı normal arkadaş olarak ama liseye geçtiğim zaman kendimi bir asosyal hissettim, farklı bir ortamda gibi hissettim, girişken olamadım mesela. Ben gidiyorum dedim mesela gittim. Lise birde böyleydin. Sosyallik açısından pek girişken olamadım(K14).

Okulda yaşadığım istismarların mı? Dediğim gibi bu yaşadığım, ... Hatta çocuğun adını da hatırlıyorum, onunla hatta çok utandığım için çok konuşamamıştık. Ondan sonra iletişimimiz kopmuştu(K18).

İşte ilkokul arkadaşlarım, mesela erkek arkadaşım orada ve en yakın arkadaşım hala devam ediyor, dostluk ilişkim. Öğretmenimizden yaşadığımız bu durum bizi birbirimize daha çok kenetledi. Ondan dolayı mesela ilkokul arkadaşlarımın yeri bende başkadır ve kopmuyoruz, öyle bir etki yarattı bizde(K16).

4.5. Duygusal İstismarın Bireyin Eğitim-Öğretim Yaşamına Yansımaya İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın eğitim-öğretim yaşamlarına yansımaları; öğretmen/okul yöneticisine yönelik tutum ve akademik yaşama yansımaları olarak iki ana kategoriye ayrılmıştır.

Katılımcıların eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın, onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen ve okul yöneticilerinin ardından yaşamlarına giren öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik tutumları olumlu ve olumsuz olmak üzere kendi içerisinde iki alt boyuta ayrılmıştır. Katılımcıların onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen ve okul yöneticilerinin ardından yaşamlarına giren öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik olumlu tutumları sıklık sırasına göre; olumlu/etkilenmemiş (f:5), genellemeyen/yansız (f:4) ve saygılıdır(f:2). Katılımcıların onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen/okul yöneticilerinin ardından yaşamlarına giren öğretmen/okul yöneticilerine yönelik olumsuz tutumları ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; çekingen (f:6), önyargılı (f:5), güvensiz/şüpheli yaklaşım(f:4),

mesafeli (f:3), anlaşılamayan (f:3), sevmeyen (f:2)ve tepkisel yaklaşım sergileyen (f:2)dir.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın öğretmen/okul yöneticilerine yönelik tutumları üzerinde oluşturduğu yansımaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

İyisiyle yani iyisiyle dediğim dersini iyi bir şekilde anlatan iyi bir öğretmenle ilişkilerim çok iyiydi benim. Yani bir ön yargıyla yaklaşmadım ama hocam şöyle de bir şey vardı. Hoca tek bir kelime söylesin hani ben onu yanlış anlayayım. Yani mesela şey desin "ya sus yeter artık otur yerine" o hoca, liseyi düşünüyorum, o hoca benim için artık kötüydü. Bir daha bakmazdım. Bir daha konuşmazdım. Demek ki hani o öğretmenden değeri algılamamla ilişkili. Öyle olunca da hani bir lafiyla ben kendimi geri çekip de hocadan nefret edince hoca da benden nefret ediyordu. Bu sefer hani direk başlıyordu, hani ilk dersten belli oluyor gibiydi hocam (K12).

Yani diğer öğretmenleri çok işin içine katmadım açıkçası hani çünkü o okulun o müdürüne has bir şeydi zaten ortaokul mezunuydu sanırım. Çok donanımlı bir eğitimci değildi. Ama ben yöneticilere mesela hala düşünüyorum ben müdürlerle müdür yardımcılarıyla çok iyi anlaşmam belki bu ondan kaynaklanıyordur. Hani böyle bir ket vurma durumları var ya onların hala mesela onlara karşı biraz önyargılıyım sanırım. Ama öğretmenlerle mesela hep iyi düşünürüm öğretmenlerle ilgili geçmişime baktığımda gerek sınıf öğretmenim olsun gerek başka derslerin öğretmeni olsun ama nedense o yönetici kadroyla ilgili çok böyle pozitif değilim belki ondan kaynaklanıyordur (K17).

Yaşamıma giren öğretmenlerimle ilişkilerini işte hep gözlemleyerek oldu yani biraz önyargılıydım. Şöyle bir şey mizacını yumuşak görüyorsam eğer ona karşı evet yumuşak olmaya devam ettim rahat olmaya devam ettim; ama mizacını biraz sert görüyorsam ve çevreye karşı daha sert yansımalarının olduğunu görüyorsam onlara karşı hep daha uzak daha mesafeli oldum onlara karşı da hep konuşurken korkarak konuştum(K1).

Güvensiz, sorgulayıcı. Bir konu anlattığında bildiğim, kitabı okurum ben çok, o kaynaktan onu tartmak, biliyor mu acaba şüphesi var, hâlbuki niye bilmesin ki yani. Bende niye o şüphe var çünkü o bana karşı başarısızlık savaşı açıldığı için,

ben de öğretmenlere karşı başarısız mısın diye savaş açıyorum. Yani sen beni tartıyorsun ama sen nesen(K2).

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın akademik yaşamlarına yansımaları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın akademik yaşamlarına olumlu yansımaları yüksek başarı motivasyonu (f:3) ve kendini geliştirme eğilimidir(f:3). Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın akademik yaşamlarına olumsuz yansımaları ise ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; düşük akademik başarı (f:10), derse düşük katılım/performans (f:8), kariyer karar verme güçlüğü (f:4), okula/okumaya karşı isteksizlik (f:3) ve yıl kaybıdır(f:2)

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın akademik yaşamlarına yansımalarına ilişkin görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Ben sayısal seçmedim eşit ağırlığa gittim o kadar sayısalı iyi olan bir öğrenci olmama rağmen şuan bir tıpta ya da farklı bir yerde olabilirdim zorlasaydım ama şu an içinde bulunduğum durumdan da memnunum(K8).

Sürekli başarılı olmaya çalışmak, kendini geliştirmek gibi amaçlara yönelttiğini söyleyebilirim(K6).

İlk başta olumsuz etkilendi. Sorun yaşadığım hocalarımın dersine girmek istemedim ama devamsızlık sıkıntı. Dersine giriyorum, kendimi sürekli kötü hissediyorum, ona her baktığımda kendimi daha değersiz hissediyorum, daha burada bulunmamam gerekiyormuş, ben ona rahatsızlık veriyorum gibi hissediyordum. Sonra bir anda böyle bir şey oldu, patlama oldu, gecelerin 3'lerine kadar soru çözmeye başladım, 3'e kadar ders çalışmaya başladım. Geliyordum, yatağa yatıyordum, annem bana herhalde ders çalışmaktan öleceksin diyordu bana yani. Sonrasında kendimi bir şekilde gözlerine soktuktan sonra ha tamam dedim, kendimi iyi hissedebilmek için derslerine çalışıyordum. O yüzden derslerinde baktım iyiyim ve veliler toplantısı oluyordu, zorla annemin kolundan tutup götürüyordum, bir tane bile kötü bir şey söyleyemediklerini, hah diyordum tamam olmuşum, böyle devam edeyim diyordum. Zor başlayan bir süreç ama dediğim gibi bana düşen bazı görevler vardı kendimce, onları hallettikten sonra kendimi daha iyi hissettiğimi söyleyebilirim(K9).

Eğitim yaşıntım konusunda bir dönem kendimi çok kötü hissettiğimi hatırlıyorum. Notlarımı kötü etkilediğini hatırlıyorum. Ama ondan sonra lisede falan etkilemedi(K3).

4.6. Duygusal İstismarın Bireye Katkılarına ve Bireyin Yaşamında Yarattığı Engelleyici Unsurlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarına katkılarına ve yaşamlarında yarattığı engelleyici unsurlara ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarına herhangi bir katkısı olup olmadığına ilişkin verilerin analizi sonucunda iki ana kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın yaşamlarında meydana getirdiği katkı (f: 18) ve engelleyici unsurlardır(f: 8). Buna ek olarak 2 katılımcı eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarına ne katkı getirdiğini ne de herhangi bir engel oluşturduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcılar, maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarında meydana getirdiği katkıları sıklık sırasına göre; mücadeleci olma, öğrenciye/çocuklara değer verme, ahlaklı/adaletli olma çabası, istismarda bulunmamaya özen gösterme, yeniliğe/gelişime açık olma, yüksek ilgi ve merak düzeyine sahip olma, empati ve gözlem yeteneğinde artış ve kavga etmeye son verme şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcıların eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarında meydana getirdiği engelleyici unsurlar ise sıklık sırasına göre; ilişki kurmada güçlük, insanlara şüpheyile yaklaşma, kişilerarası ilişkilerde pasif kalma, içe dönüklük ve dışlanma korkusudur.

Tablo 6

Katılımcıların Eğitim Kurumunda Maruz Kaldıkları Duygusal İstismarın Yaşamlarında Oluşturduğu Katkı ve Engelleyici Unsurlar

Kategori	Çıktı	Frekans (f)
Katkılar	Mücadeleci olma	5
	Öğrenciye/Çocuklara değer verme	4
	Adaletli/Ahlaklı olma çabası	2
	İstismarda bulunmamaya özen gösterme	2
	Empati ve Gözlem Yeteneğinde Artma	2
	Yeniliğe/Gelişime açık olma	1
	Yüksek İlgi ve Merak Düzeyine Sahip Olma	1
	Kavgaya son verme	1
Engelleyici Unsurlar	İlişki kurmada güçlük	2
	İnsanlara şüpheli yaklaşım	2
	Kişilerarası ilişkilerde pasif kalma	2
	İçe dönüklük	1
	Dışlanma korkusu	1
Diğer	Katkısı ya da engeli yok	2

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarında meydana getirdiği katkılar ve engelleyici unsurlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Şey olabilir hocam ben o günden sonra pek kavga etmedim. Çünkü kavga edersem dayak diyeceğim korkusu oluştu. Ben o gün mesela kavga ettiğim çocuktan darbe almadım gittim hocadan eli de böyle eli de etliydi biraz. Ama öyle bir tokat attı ki kafam böyleydi böyle yan çevrildi yani. Sağlam bir tokat yedim. O günden sonra kavgadan falan da mesela kendi hakkımı da savunacak olsam bile mümkün olduğunda uzak durmaya çalışmışımdır yani alttan almaya çalışmışımdır. O tarzda o yönde bir yansıması oldu olumlu mu olumsuz mu artık siz karar verin (K11).

Olumlu yönde katkısı şu olmuştur, belki de daha dikkatli ve titiz olmaya başlamışımdır farkında olmadan. Olumsuz yönde katkısı ise mesela hala yaşadığım duygular benim aklımdadır yine de ne olursa olsun acaba mı demeye başlıyorum diyelim ki ödevimi yetiştiremeyeceğim gerçi şuan ki hocalarım buna büyük tepkiler vermeyecek ama ben karşılaştığım durumdan dolayı acaba yine

böyle bir şeyle karşılaşır mıyım düşüncesi doğuyor bende. Evet eskisi kadar şiddetli değil bu ama yine de olumsuz yönde katkısı bu olmuştur (K13).

Olumlu olarak olmadı. Olumsuz olarak, dediğim gibi işte tam ergenlik zamanında bunları yaşamak, beni sosyal olarak çok olumsuz bir şekilde etkilediğini düşünüyorum(K14).

Onlara biz maruz kalınca kimseyi maruz bırakmamak için elimizden geleni yapıyoruz. O şekilde diyebilirim. Hani biz yaşadık bizim yaşadığımızı kimseye yaşatmayalım. Ha belki yaşamamış olsaydık farkında olmadan yaşattırdık. Yani tamamen olumsuz olarak görmüyorum iyi ki böyle şeyler olmuş ki şu anda böyle düşünebiliyorum. Ben en azından bunu yapıyorum diye düşünebiliyorum(K7).

4.7. Katılımcıların Duygusal İstismara Maruz Kalmasalardı Oluşabilecek Benlik Tasarımlarına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalmamış olsalardı nasıl bir benlik tasarımları olabileceğine ilişkin varsayımsal bir soru yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edildiğinde oluşabilecek olan benlik tasarımlarına ilişkin algılarının üç ayrı kategoride toplandığı görülmüştür. Bu üç kategori sırasıyla bireysel benlik tasarımları (f:12), sosyal benlik tasarımları (f:16) ve akademik benlik tasarımları (f:14)'dır.

Bu üç kategoriden ilki olan bireysel benlik tasarımları kendi içerisinde olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyuta ayrılmaktadır. Bireysel benlik tasarımının olumlu alt boyutunda katılımcıların özgüvenli (f:4) olmayı ifade ettikleri görülmüştür. Bireysel benlik tasarımının olumsuz alt boyutunda ise ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; istenmeyen davranış sergileyen (f:4), farkındalığı düşük (f:3) ve şımarık olma (f:1) yer almaktadır.

Katılımcıların eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalmamış olsalardı oluşabilecek olan sosyal benlik tasarımları kendi içerisinde olumlu ve olumsuz olarak iki alt boyuta ayrılmaktadır. Sosyal benlik tasarımının olumlu alt boyutunda katılımcıların sıklık sırasına göre; girişken olma (f:6), dışa dönük olma (f:5) ve insanlara güvenebilir bir tavır sergileme (f:2) yer almaktadır. Sosyal benlik tasarımının olumsuz alt boyutunda ise katılımcılar hak aramayan/çekingen (f:3) olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalmamış olsalardı oluşabilecek akademik benlik tasarımları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Akademik benlik tasarımının olumlu alt boyutunda sıklık sırasına göre; akademik başarısı yüksek (f:5), okulu seven/aktif öğrenci (f:4), farklı meslek yönelimi (f:2), eğitimcilerle iletişim kurabilen (f:1) ve okulu zamanında bitiren (f:1) yer almaktadır. Akademik benlik tasarımının olumsuz alt boyutunda ise akademik başarısı düşük olma (f:1) yer almaktadır.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismara maruz kalmasalardı oluşabilecek olan benlik tasarımlarına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Bu yaşantım iyi ki olmuş bence. Bu yaşantım olmasaydı, bilmiyorum belki kendimi ifade etme konusunda çekinirdim. Kendimin ya da başkalarının hakkını arama konusunda bu kadar hassas olmazdım. Bilmiyorum, belki başkaları konusunda empati yapmamı daha çok sağladı çünkü insan ne zaman bir zulme uğrasa başka birini daha iyi anlar diye düşünüyorum. Ondan dolayı insanlarla ilgili empati yapma konusunda bana yarar sağladı, iyi ki olmuş(K16).

Bu yaşantım olmasa, şey var bende, kendi potansiyelimden bazen farkında olamıyorum. Bu dediğim gibi mesela. Bu sıralamayı yapabileceğime inanmıyorum. Kendi potansiyelimden farkına varamıyorum, bazıları bakıyorum daha düşük demeyeyim de, ya evet biliyorum zihinsel becerileri benden belki biraz daha düşük seviyede ama yapabileceğine benden daha çok inanıyor ve ben bunu şey diye, şişirilmiş bir benlik mi var gözüyle yaklaşıyorum ama belki de gerçek bir algıdır onunki, doğru olan odur. Çünkü ben biraz daha kendime acımasız davranıyorum, yapamazsın, edemezsin, bu şekilde bir olumsuz özellikler olabilir bende(k18).

Arkadaşlarım tarafından daha soğuk algılanmayan bir insan olurdum. Arkadaşlarım çok bizimle bir şey paylaşmıyorsun derdi, beni tanıdıkça anlarsınız derdim. Onlar zorladıkça sinir oluyordum, kendimi daha da geri çekiyordum. Tamam deyip bir süre sonra zorlamayı bıraktılar. Ama o söylemleri beni şey yapıyordu sanki paylaşmak zorunda hissediyordum. İstiyordum bazen paylaşıyordum da ama bazen bu paylaştıklarımı akşam düşününce keşke söylemeseydim. Beni ilgilendiren bir şeydi, niye onlara söyledim ki, diyordum. Hâlbuki çok yakın arkadaşlarım niye paylaşmayayım ki(K4).

Yani bu pasifliğimi sadece buna bağlamak istemiyorum. Ama altta bunlar da var tabi ki katkı sağlayan. Daha aktif bir öğrenci olurdum mesela daha sosyal olurdum. İlk defa kongreye katılacağım mesela dördüncü sınıfta. Neden daha evvel katılmadım ki? Oraya layık mı görmedim kendimi bilmiyorum. Böyle bir pasifize oldum yani(K5).

4.8. Katılımcıların Bir Psikolojik Danışman Adayı Olarak Öğretmen/Okul Yöneticisi Kaynaklı Duygusal İstismar Davranışına Yönelik Sergileyebilecekleri Tutuma İlişkin Bulgular

Aday psikolojik danışmanlara bir psikolojik danışman olarak eğitim kurumunda öğretmen/okul yöneticisi kaynaklı karşılarına çıkabilecek duygusal istismar vakalarına yönelik nasıl bir tutum sergileyebilecekleri sorulmuştur. Aday psikolojik danışmanlardan elde edilen veriler analiz edildiğinde sergileyebilecekleri tutumlar; koruyucu-önleyici tutum, istismarcıya yönelik tutum ve baş etmeye yönelik tutum olmak üzere üç ana kategoride toplanmıştır.

Koruyucu-önleyici tutum ve alt boyutlarına ilişkin ayrıntılı frekanslar Tablo 7’de yer almaktadır. Aday psikolojik danışmanlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda; bir psikolojik danışman olarak eğitim kurumunda karşılaşılabilecekleri öğretmen/okul yöneticisi kaynaklı duygusal istismar davranışına yönelik sergileyebilecekleri koruyucu ve önleyici tutum öğretmene, öğrenciye ve eğitim kurumuna yönelik koruyucu-önleyici tutum olmak üzere üç alt boyutta toplanmaktadır. Öğretmene yönelik koruyucu-önleyici tutum, öğretmenlerle iş birliği yapmak ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik üsluplarını düzenleyici çalışmalarda bulunmak olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciye yönelik koruyucu-önleyici tutum ise; öğrencilerle bireyi tanıma çalışmaları gerçekleştirmek, öğrencilerle iş birliği yapmak ve öğrencileri yetenekleri konusunda teşvik etmek olarak tanımlanmaktadır. Son olarak eğitim kurumuna yönelik koruyucu-önleyici tutum; psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) ve okul PDR servisinin tanıtımını yapmak, demokratik okul iklimini destekleyici çalışmalar yapmak ve hırs ve rekabetten uzak okul iklimi oluşturma çabası göstermek olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 7

Öğretmen/Okul Yöneticisi Tarafından Maruz Kalınan Duygusal İstismar Vakasında Psikolojik Danışmanın Koruyucu-Önleyici Tutumu

Kategori	Çıktı	Frekans (f)
Öğretmene	Öğretmenlerle İşbirliği Yapmak	12
Yönelik	Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Üsluplarını Düzenleyici Çalışmalarda Bulunmak	3
Öğrenciye	Öğrencileri Tanıma Çalışmaları Gerçekleştirmek	5
Yönelik	Öğrencilerle İşbirliği Yapmak	4
	Öğrencileri Yetenekleri Konusunda Teşvik Etmek	4
Eğitim	PDR ve Okul PDR Servisinin Tanıtımını Yapmak	5
Kurumuna	Demokratik Okul İklimini Destekleyici Çalışmalar Yapmak	1
Yönelik	Hırs ve Rekabetten Uzak Okul İklimi Oluşturma Çabası Göstermek	1

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumunda karşılarına çıkabilecek öğretmen/yönetici kaynaklı duygusal istismar vakasında sergileyebilecekleri koruyucu önleyici tutuma ilişkin görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Öncelikle eğitim kurumunda öğretmenlerin ya da idarecilerin istismarından bahsediyorsak onlarla yapılacak görüşmenin ben önemli olduğunu düşünüyorum. Onları bilgilendirmeniz gerekiyor bence çünkü birçoğu belki yaptığı davranışın yanlış bir şey olduğunu bile düşünmüyor. Yaptığı davranışı o çocuğun öğrenmesi ya da eğitim için gerekli bir şey olarak görüyorlar ama bunun yansımaları hakkında ya da sonuçları hakkında neler olabileceği hakkında bence bilgilendirmem gerekiyor, onlarla görüşmeler yapmam gerekiyor. Çünkü oradaki o çocuklara refah ortamı sağlayacak olan insanlar onlar en başta onlarla çalışmamız gerekiyor aslında. Çünkü biz sadece öğrencilerle oturup öğrencilere yoğunlaşıyoruz. Öğrencilere yoğunlaşınca aslında meydana gelen bir problemi çözmeye çalışıyoruz onun yerine daha olmadan bunu engelleyebilirsek idareciler ve öğretmenlerle görüşerek bunu daha sağlıklı ilerleyeceğini düşünüyorum bu sürecin daha iyi olacağını düşünüyorum (K1).

İlk aklıma gelen şey düzenli olarak hocalarla, idare ile toplantı yapmayı planlıyorum. Çünkü bizim zamanımızda psikolojik danışman olsun rehberlik

servisi hiçbir şekilde bizimle ilgilenmiyordu. İlk işim o okulda bütün hocalarla konsültasyon yapmayı bununla çok uğraşmayı planlıyorum. Çünkü benim yaşadığım şeyi başlarının yaşamasını istemiyorum. Bunların önüne geçmek için elimden geleni yapmayı planlıyorum (K10).

Kesinlikle öncelikle ben okulda kendimi ve nasıl bir anlayış olması gerektiğini anlatırım ortak bir PDR anlayışı deriz ya. Ben ilk gittiğimde bunu yapmayı düşünüyorum mesela, öğrenciye nasıl yaklaşmalıyız. Ya hem onların işi kolaylaşacak, aslında çocuklar daha akıllı olacaklar derslerinde onları daha çok sevdikleri için daha çok dinleyecekler hem de çocuklara zarar gelmemiş olacak. Kendimi tanıtacağım ve okulda ortak bir rehberlik psikolojik danışmanlık anlayışı oluşturacağım (K17)

Katılımcıların eğitim kurumunda öğretmen/yönetici kaynaklı duygusal istismar vakasında istismarcıya yönelik tutumlarına ilişkin frekans tablosu Tablo 8’de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Aday psikolojik danışmanlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda; bir psikolojik danışman olarak eğitim kurumunda karşılaşabilecekleri öğretmen/okul yöneticisi kaynaklı duygusal istismar davranışına ilişkin istismarcıya yönelik sergileyebilecekleri tutum yapıcı, yıkıcı ve nötr yaklaşımlar olmak üzere üç alt boyutta toplanmaktadır. İstismarcıya yönelik yapıcı yaklaşım; duygusal istismarın öğrencide yaratacağı etki, öğrenciye yönelik doğru üslup ve öğrenciye yönelik sergilenmesi gereken doğru tutumu içinde barındıran bilgi verme, adli bildirimde bulunma, kapsayıcı ve işbirlikçi profesyonel yaklaşım, arabulucu tutum ve yüzleştirici/yansıtıcı tutum olarak sınıflandırılmaktadır. İstismarcıya yönelik yıkıcı tutum ise; tepkisel, öğrenci yanlısı ve önyargılı tutum olarak sınıflandırılırken; istismarcıya yönelik nötr yaklaşım da çekingen ve tepkisiz tutum olarak sınıflandırılmaktadır.

Tablo 8

Öğretmen/Okul Yöneticisi Tarafından Maruz Kalınan Duygusal İstismar Vakasında Psikolojik Danışmanın İstismarcıya Yönelik Tutumu

Kategori	Çıktı	Frekans (f)
Yapıcı Yaklaşım	Bilgi Verme	7
	Adli Bildirimde Bulunma	4
	Kapsayıcı ve İşbirlikçi Profesyonel	3
	Arabulucu	2
	Yüzleştirici/Yansıtıcı	2
Yıkıcı Yaklaşım	Tepkisel	7
	Öğrenci Yanlısı	1
	Önyargılı	1
Nötr Yaklaşım	Çekingen	1
	Tepkisiz	2

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumunda karşılarına çıkabilecek öğretmen/yönetici kaynaklı duygusal istismar vakasında istismarcıya yönelik sergileyebilecekleri tutuma ilişkin görüşlerine örnek olabilecek alıntılar yer almaktadır:

Şöyle düşünüyorum öğrenciye duygusal istismar uygulayan öğretmene yapılabilecek en ağır şeyi yaparım ben ona kesinlikle hiçbir affım olmaz. Elimden gelenin en yükseğini en iyisini orada yapacağım. Çünkü istismar hani özellikle küçük çocuklarda aşırı etkili olan bir olay. Kendim yaşadığım için biliyorum. Bunun yaşanmaması için de uygulanabilecek en ağır yaptırım uygulamayı planlıyorum. Yani gerekli mercilere şikâyet olsun, baktım o kadarı da yetmiyor toplantılar alırım aileyle olsun, idareyle olsun, diğer öğretmenlerle olsun; yani onun önüne geçmek için ne gerekiyorsa yaparım orada (K10).

Duygusal istismarı uygulayan öğretmenlere tutumum çok net olurdu tavrımı koyardım ortaya bunu yapmaması konusunda. Çünkü bana yapıldı o öğrencilerin yerine kendimi koyabilirim empati kurabilirim, çünkü bana da yapıldı daha önce kesinlikle buna taviz vermezdim diye düşünüyorum (K15).

Öğrenciye duygusal istismarda bulunun öğretmene öfkelenirim yani, umarım bunu dengeleyebilirim ama ben öfkeleneyeceğimi düşünüyorum ne yazık ki. Sanırım bu konuda kendimi böyle biraz eğitmem gerekiyor daha profesyonel olabilmek için. Öfkeme yenik düşüp o esnada ben de öfkeli bir tepki vermekten

korkuyorum çünkü. Özellikle yönetici kadro diğer öğretmenler falan kim olur bilmiyorum ama yani öfkemi biraz kontrol etmem gerekiyor çünkü (K17).

Katılımcıların eğitim kurumunda aktif çalışan bir psikolojik danışman olarak, karşılaşılabilecekleri öğretmen/yönetici kaynaklı duygusal istismar vakalarında baş etmeye ilişkin tutumun alt boyutlarına ilişkin frekans tablosu Tablo 9’da yer almaktadır. Aday psikolojik danışmanlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda; bir psikolojik danışman olarak eğitim kurumunda karşılaşılabilecekleri öğretmen/okul yöneticisi kaynaklı duygusal istismar davranışına yönelik sergileyebilecekleri baş etmeye ilişkin tutumları mağdura yönelik, öğretmenlere yönelik ve diğer öğrencilere yönelik olmak üzere üç alt boyutta toplanmaktadır. Mağdura yönelik baş etmeye ilişkin tutum; mağdurla bireysel psikolojik danışma yapmak, konsültasyon yapmak (aile-öğretmen), mağdurun güçlü yönlerini/yeteneklerini destekleme, mağdur öğrenciyi sınıfla yeniden kaynaştırma/okulu sevdirmeye olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlere yönelik baş etmeye ilişkin tutum ise; öğretmenlere seminer düzenleme, arabuluculuk, yüzleştirme ve genellemekten kaçınma olarak sınıflandırılmaktadır. Son olarak aday psikolojik danışmanların diğer öğrencilere yönelik baş etmeye ilişkin tutumları da; öğrencilere duygusal istismara yönelik sınıf rehberliği yapmak ve paydaş kurumlardan destek sağlamak şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Tablo 9

Öğretmen/Okul Yöneticisi Tarafından Maruz Kalınan Duygusal İstismar Vakasında Psikolojik Danışmanın Baş Etmeye İlişkin Tutumu

Kategori	Çıktı	Frekans (f)
Mağdura Yönelik	Bireysel Psikolojik Danışma yapmak	13
	Konsültasyon(aile-öğretmen)	8
	Güçlü Yönlerini/Yeteneklerini Destekleme	7
	Grupla Psikolojik Danışma yapmak	2
	Sınıfla Yeniden Kaynaştırma/Okulu Sevdirmeye	1
Öğretmenlere Yönelik	Öğretmenlere Seminer	3
	Arabuluculuk	2
	Yüzleştirme	1
	Genellemekten kaçınma	1
Diğer Öğrencilere Yönelik	Öğrencilere Sınıf Rehberliği	2
	Paydaş Kurumlardan Destek	1

Aday psikolojik danışmanların; bir psikolojik danışman olarak eğitim kurumunda bir psikolojik danışman olarak karşılaşabilecekleri duygusal istismar vakasına yönelik baş etmeye ilişkin sergileyebilecekleri tutumlarına yönelik görüşlerine örnek olabilecek alıntılar şu şekildedir:

Duygusal istismara uğrayan öğrenci ile aslında şunu konuşabilirim mesela; o zamanlar benle konuşan biri olsaydı bunları paylaşabileceğim biri olsaydı dışarıdan bir insanın bana yaptığı herhangi bir davranışın benim aslında kişiliğimi zedelememesi gerektiğini, çünkü bu onun bana yaptığı davranış ben de olan şeyi değiştirmiyor. Ben yine benim davranışlarımla duygularıyla düşüncelerimle bunun beni etkilemesine izin vermemem gerekiyor aslında. Öğrenci ile bu konu hakkında konuşabilirim çünkü hep deriz ya onun yaptığı bir hata onun yaptığı terbiyesizlik oluyor bunun acısını ömür boyu çekmek zorunda değiliz hiçbirimiz (K1).

Bireysel Psikolojik danışmayla, çünkü ilkokulda ya da lisede görülen istismarın hepsi aynı. Genel olarak sınıfın bir kısmı da duygusal istismar yaşıyor olabilir. Mağdur öğrencilerle grupta danışmalar da yapabilirim bunun üstesinden gelmek için. Kendi yaşantım da olduğu için bunun üstüne ekleyerek o çocukların da içine kapanmaması için gereken özeni göstereceğimi düşünüyorum. (K10).

Çözüm için de öğrenci ile öğretmeni bir araya getirip ikisiyle birlikte konuşarak neler hissettiğini hani arabuluculukta oluyor ya sen neler hissettin siz bunu yaparken ne yaptınız neler hissettiniz ne dedi o şekilde birbiriyle yüzleştirecek belki yapabilirdim. Bireysel danışma yaparak önleyebilirdim ya da buna daha önce maruz kalan diğer benzer öğrenciler olarak grupta danışmada yapılabilirdi (K15).

4.9. Katılımcıların Duygusal İstismarı Önlemeye Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Aday psikolojik danışmanlara eğitim kurumlarında duygusal istismarı önlemeye yönelik önerilerinden elde edilen veriler analiz edildiğinde; bu bağlamda okul psikolojik danışmanına yönelik öneriler ve okul yöneticileri ile öğretmenlere yönelik öneriler şeklinde iki kategoride toplanmıştır.

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumlarında duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanlarına önerileri; duygusal istismar odaklı, işbirliği ve PDR hizmeti ve PDR servisi odaklı olmak üzere üç alt boyutta toplanmıştır.

Aday psikolojik danışmanların duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanına duygusal istismar odaklı önerileri ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; öğrenci, öğretmen ve aileyi(seminerler, pano çalışmaları, uzman konferansları ve yaşantısal çalışmalar- drama/teyatro gibi- aracılığı ile) bilgilendirme/bilinçlendirme (f:10), anlaşılır ve uygun bir dil kullanma (f:7), duygusal istismarı fark edebilme (f:3) ve fiziksel önlem alma(okul kameralarını takip etme gibi)dır.

Aday psikolojik danışmanların duygusal istismarı önlemeye yönelik işbirliği kapsamındaki önerileri ise; öğretmenler ile işbirliği (f:5), öğrencilerle işbirliği (f:3) ve ailelerle işbirliği (f:2) şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Aday psikolojik danışmanların duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanına PDR hizmeti ve PDR servisi odaklı önerileri ifade edilme sıklığına göre sırasıyla; objektif/tarafsız olma (f:3), mesleki gelişime açık olma (f:3), her öğrenciye ulaşabilme (f:3), PDR servisini tanıtmaya (f:2) ve gelişimsel PDR anlayışını benimseme (f:1) başlıkları altında toplanmaktadır.

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumlarında duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanına önerilerine ilişkin görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Yani, biraz da farklı düşünmek istiyorum, farklı ne yapılabilir? Hocam ben olsam psikolojik danışma ve rehberlik servisini tanıtırım. Hani direkt öğretmenlere duygusal istismar konusunda bilgilendirmek yerine dolaylı bir şekilde psikolojik danışma ve rehberlik ne yapar, ne yapmaz, nedir, ne değildir şeklinde, ayrıntılı bir şekilde anlatırım ki öğretmen çaresiz kaldığında çocuğa vurmak yerine gelip bana danışsın diye. Objektif olmalı hocam öncelikle. Tarafsız olmamız çok önemli. Nelere dikkat etmeli... Önleyici olduğu için çok bilgi ağırlıklı yapmamaya çalışırım. Çünkü öğrencinin dikkatini hani çok çabuk sıkılıyor öğrenciler. Etkinlik ne kadar hareket merkezli veya öğrencinin ilgisini çekecek şekilde olursa o kadar bir şeyler katabiliyoruz. O nedenle bu önleyici çalışmaları da olabildiğince onların ilgisini diri tutacak şekilde oluşturmaya çalışırım. Yani etkinliği oluşturmaya çalışırım diyorum çünkü öğrencinin ilgisini diri tutmak istiyorsak, o sınıfa özgü bir etkinlik oluşturmamız lazım (K12).

Okul psikolojik danışmanının kimdir bu ve sosyometri gibi teknikleri uygulayarak arkadaşları ve öğretmenleri tarafından duygusal istismara uğrayan öğrencileri belirlemesi ve sonrasında bunları önleyici adımlar atması, okul yönetimi ve öğretmenleri ile birlikte hareket etmeye çalışması böylece onların bu konuda daha duyarlı olabilmelerini sağlaması gibi(K6) .

Öğrencilere yönelik yapılabilecek çalışmalar çoğunlukla var: pano çalışmaları, sınıf rehberlik etkinlikleri; ama öğretmenlere yönelik bilgi verme çalışmaları yapılabilir diye düşünüyorum. Onlara yönelik veya bu konuda uzman olan kişiler davet edilip onlar konuştuğunu bilir çünkü uzman gücünü onlar zaten bizi çok fazla uzman olarak algılamıyorlar, çoğu geleneksel yapıyı devam ettiriyor daha uzman olduğunu düşündüğümüz kişileri çağırıp konuşma yapmalarını isteyebiliriz diye düşünüyorum. Ayrıca okul psikolojik danışmanları geleneksel değil gelişimsel rehberlik anlayışını benimsemeli diye düşünüyorum(K8).

Önce önleme için dediğim gibi öğretmenlerle seminer yaparım diye düşünüyorum. Baktım tüm öğretmenlerle ilgili değil, bu durum 1-2 öğretmenle ilgili ve tüm öğrenciler bundan şikâyetçi, o iki öğretmenle baş başa konuşurum açıkçası. Şunu da yaparım ama burada öğrencinin payı olmadığı anlamına gelmez, çocuktur, yapar, ne bileyim kırar dağıtır, bir yerlere gider, hoca artık dayanamaz öğretmen konuşur falan, çocuklarla ilgili önleyici olması konusunda da çocuklardan okulda beklenen davranışlarıyla ilgili açıkçası çocuklara da sınıf rehberlikleri yaparım. Bunu ilkökul için düşünüyorum, onlara eğlenceli gelecek etkinliklerle yapmayı düşünüyorum açıkçası böyle drama gibi. Şöyle, okul psikolojik danışmanının süreci öğrenciye çok yansıtmadan yürütmesi gerektiğini düşünüyorum. Tarafsız yanaşmak gerektiğini düşünüyorum. Okula kötü bakmamaları açısından en azından böyle bir şey yapmak gerektiğini düşünüyorum (K9).

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumlarında duygusal istismarı önlemeye yönelik okul yöneticilerine ve öğretmenlere önerileri on başlık altında toplanmıştır. Bunlar sıklık sırasına göre; öğrencilere yaklaşımda/tutumda değişiklik (f: 10), empati becerilerini geliştirme (f: 4), idarecilerin ulaşılabilir olması (f: 3), var olan olay ve durumları, öğrencileri görmezden gelmeme (f: 3), öğretmen ve idarecilerin gelişime açık olması (f: 3), işbirliğine açık olma (f: 2), okul PDR servisine saygı duyma (f: 1), kendilerini tanıma (f: 1) ve dışsal denetim odağını güçlendirmedir (f:1).

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumlarında duygusal istismarı önlemeye yönelik okul idarecilerine ve öğretmenlere önerilerine ilişkin görüşlerine örnek olabilecek alıntılar şu şekildedir:

Genelde sert oluyor okul yöneticileri. Biraz ses çıkarınca neden böyle ses çıkarıyorsunuz dediğinde öğrenciler korkuyor ve geri çekiliyor otomatik olarak. Bu kadar sert olmamaları iyi olabilir diye düşünüyorum. Nasıl müdahale edilir bilmiyorum ama yine de bir şekilde ulaşabilmemiz gerekiyor be sert tutumları için özellikle okul yöneticilerini(K3).

Okul psikolojik danışmanı demirbaş niteliği görüyor bu noktada. Ben okul idarecilerine ve öğretmenlere karşı bir seminer düzenleyip bu seminerlerde öğrencilerin içinde bulundukları dönemi de göz önüne alıp, öğretmenlerin ve idarecilerin acaba nasıl yaklaşabiliriz dikkat etmelerini öneririm. Buna dikkat edilebilir. Ayrıca biraz empati becerisi kazanmak konusunda çaba gösterebilirler(K13).

Göz yummamalarını dilerim ve öneririm öncelikle. Okul içerisinde daha olumlu şartların oluşması için neler yapabileceklerini düşünmelerini isterim. Özellikle öğretmenlere istenmedik davranışla mücadele edebilmek için kendilerini geliştirmelerini öneririm. Çünkü bu sizin mesleğiniz belki otuz belki kırk yıl bu mesleği yapacaklar ve kırk yıl boyunca öğrencilerinize ve öncelikle kendinize saygınız gereği mesleğinizi nasıl daha iyi yapabileceğinize odaklanmanızı öneririm(K5).

Bence öncelikle kendilerini tanımalılar çünkü insan mesela özellikle öğrencilerde bir olumsuz diye nitelendirdiğimiz davranış, aslında bazen kendimizle ilgili bir sıkıntıya yol açtığı için o şekilde tepki veriyoruz. Mesela diyelim ki öğrenciyi sesli bir şekilde uyarıyor ya da mesela duygusal açıdan onu yıpratmak bir şey söylüyor, aslında orada öğrenci kendiyle ilgili bir şeyi açığa çıkarıyor. Bu yüzden insan bence önce öğretmen olsun, okul yöneticisi olsun, herhangi bir insan da insan önce kendini tanımalı ve ben ne noktalarda, benim kırmızıçizgilerim neler, ondan sonra mesela gizli bahçesi vardır sonuçta herkesin, ben buralarda neleri açığa çıkarmaktan korkuyorum, nelerle yüzleşmekten korkarım, bence bunlara bir insan hâkim olması gerekiyor, öğretmenlerin de okul yöneticilerinin de. Daha sonra zaten insan kendini

tanıdığına ve o noktalara çok şey biriktirmedeğinde, karşısındaki insanı daha iyi anlar, öğrencileri daha iyi anlayabileceklerini düşünüyorum böylece(K16). İşbirliği ama hiçbiri beni dinlemeyecektir. Bu tepeden gelecek, müfettiş gelecek, yumruğu vuracak çünkü dışsal denetimliyiz, öyle içsel denetim, dışsal denetim olmadan içsel denetimi veremesin. O dışsal denetimle emekli olacak, biz yeni içsel denetimli kişileri yetiştireceğiz. İçsel denetimli olmak için öğretmen olarak da örnek olacağız. Öğretmenler birbirini çekiştirip kıskanırken, birbirlerine öğrenci üzerinden laf gönderirken bu öğrencide de kendi içinde de gruplaşma ve birbirleri üzerinden laf göndermeye gideceği için, örnek olmamız lazım(K2).

4.10. Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Maruz Kalınan Duygusal İstismara Yönelik Gerçekleştirilen Bu Çalışmanın PDR Alanı Açısından Önemi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumlarında maruz kalınan duygusal istismar ele alan bu çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki çalışmalar içerisindeki önemi konusundaki görüşlerinden oluşan veriler analiz edildiğinde katılımcıların büyük kısmının bu çalışmayı farkındalık yaratıcı (f:11) bulduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların üçte birinden fazlası bu çalışmanın yapılabilecek önleyici hizmetlere, oluşturulabilecek müdahale hizmetlerine ve gerçekleştirilebilecek akademik çalışmalara öncülük edici (f:8) olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak katılımcılar bu çalışmanın alan yazındaki ihtiyaç boşluğunu doldurduğunu (f: 3) ve alan yazını zenginleştirdiğini (f:1) belirtmişlerdir. Son olarak katılımcılardan biri bu çalışmanın uygulayıcılara katkı sağlayıcı ve yine katılımcılardan biri bu çalışmanın insana dokunan bir çalışma olduğunu dile getirmiştir.

Bu konuda bazı katılımcılar aşağıdaki gibi görüş belirtmiştir:

En çok karşılaşılan problemlerden birisi ve kimse tarafından farkına varılmıyor yani ne hoca farkında ne öğrenci farkında hatta siz bile geçen de duygusal istismarla ilgili bir çalışma yapacağım dediğinizde ben bir düşündüm ben hiç duygusal istismar uğradım mı diye hatta Fulya hoca uğramayanlar var demişti böyle biraz düşündükçe hayatımın her yerinde varmış dedim. Yani farkında olmadan çok içinde olduğumuz bir problem bununla ilgili bir araştırma yapmamız da şimdiki döneminde düşüncecek olursak bence ihtiyaç var diye düşünüyorum (K7).

Güzel soru. Bence önemi şu. Kaç kişi 20 kişiyle mi görüşüyorsunuz yani aslında bizim de daha çok bir şeylerin farkında olmamızı sağlayabilir. Ki şu an ben o durumu pek düşünmüyordum o size anlattığım istismarı. Şu an düşündüm de o konu hakkında pek öyle fazla alışma yaptığımı söyleyemem staja gittiğim okulda falan. Sınıfa giriyordum işte bazen öğrenciler şey diyor şu hoca şöyle bu hoca böyle ilkokulda da karşılaştım bununla. Ama bu konu hakkında pek şey yapmadım yani psikolojik danışmana gidip hocam şu böyleymiş ne yapabiliriz ne yapabiliriz tarzında hiç düşünmemiştim. Şu an mesela onun farkına vardım. Bundan sonraki meslek hayatımda bu konu üzerinde daha fazla durabilirim diye düşünüyorum. Önleyici çalışmalar konusunda daha titiz davranabilirim bence önemi bu yani bana olan katkısı bu (K11).

Şimdi bana göre bu çalışmanın sınırlı insanlarla değil, bütün bu bölümde okuyan insanların yapması gerekiyor, bundan tecrübe edinmesi veya bununla alakalı bir konsültasyon veya bir oryantasyon yapabiliriz, bilgilendirme yapabiliriz. Bu bölümü okuyan bütün öğrencilerin eminim ki başından geçmiştir duygusal istismar ve buna farkındalık yaratmak için mesela sınırlı sayıda öğrencilerle değil de bu bölümü okuyan bütün öğrencilerin bu konu hakkında bilgi edinmesi, paylaşımlarda bulunması gerekiyor (K14)

Tabi ki önleyici bir hizmet sağlamada büyük bir önemi var. Çünkü dediğimiz gibi bu istismarlar ileride krizlere yol açabilir. Yine geliştirici bir şeyi de olur çünkü duygusal istismara yönelik bir farkındalık olur gerek öğretmenlerde gerek öğrencilerde. Bunun farkına vardığında nasıl baş edebileceklerini, aslında kendi sorumluluklarını da almaları lazım, nasıl baş edebileceklerine karşı belki de şey, çok şey, çekingen öğrenciler var, bunu içine atıp bununla ileride olumsuz duygular yaşayabilir. Onu biraz daha şey hale getirilebilir, bu PDR psikolojik danışma çalışmaları. Onları biraz daha atılgan hale getirebilir çalışmalar (K18).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları çerçevesinde, eğitim yaşamları sırasında öğretmen ve yönetici kaynaklı duygusal istismara maruz kalan bireylerin öznel algılarının incelenmesine ilişkin elde edilen nitel bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Eğitim kurumunda öğretmen/yönetici kaynaklı maruz kalınan duygusal istismarın, bulgular bölümünde sunulduğu sıraya göre tartışılması ve bu süreçte elde edilen verilerin birlikte değerlendirilerek yorumlanması tercih edilmiştir. Bu yolla, analiz sonucunda elde edilen bulguların, her bir kategori bağlamında birlikte yorumlanması ile eğitim kurumunda öğretmen/yönetici kaynaklı maruz kalınan duygusal istismara yönelik belirli bir örüntünün ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

5.1. Katılımcıların Duygusal İstismar ve Duygusal İstismar Türlerine Yönelik Algılarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Katılımcıların duygusal istismarı; maruz kaldıkları duygusal istismar yaşantısından yola çıkarak duygusal, davranışsal ve psikolojik açıdan pek çok yansımasıyla birlikte tanımladıkları görülmüştür. Bunların duygusal açıdan; istismara maruz kalan bireyin duygularını suistimal etmek, duygusal olarak bireye kötü hissettirmek ve bireyden duyguyu esirgemek ya da ihmal etmek iken; davranışsal açıdan bireyi incitmek, rencide etmek ve küçük düşürmenin yanı sıra bireyin duygu ve düşüncelerini baskılamak ya da engellemek ve bireye saygısızlık etmek olarak vücut bulduğu görülmüştür. Psikolojik açıdan ise, duygusal istismar; eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalan bireyler tarafından ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyen her şey olarak tarif edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle; duygusal istismar (Nanda ve diğerleri, 2016) ve duygusal istismarın boyutlarının (O'Hagan, 2006) alan yazın ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmada katılımcılar maruz kaldıkları istismar yaşantılarından yola çıkarak kendi algılarını ifade etmişlerdir. Araştırma ile elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda katılımcıların; alay etme, ad takma, kategorize etme, küçümseme, aşağılama, ilgisizlik, yok sayma, dışlama, birey üzerinde baskı kurma, bağırma, haksız yere suçlama, yalan söyleme, kandırma, dürüst olmama, duygusal tepki vermeyi reddetme ve

bunlara eşlik eden fiziksel ve cinsel istismar duygusal istismar olarak algıladıkları görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde duygusal istismar türlerinin; reddetme (Dinleyici & Şahin Dağlı, 2016), aşağılama (Öztürk, 2007), yalnız bırakma, yalıtma ve ayırma (Iwaniec, 2006), korkutma, yıldırma ve tehdit etme (Dinleyici & Şahin Dağlı, 2016), suça yöneltme (Dinleyici & Şahin Dağlı, 2016), aşırı koruma (Öztürk, 2007), ayırım ve karşılaştırma yapma (Öztürk, 2007), vaktinden önce yetişkin rolü verme ve kendi çıkarlarına kullanma (Siyez, 2003), duygusal tepki vermeyi reddetme (Şimşek, 2010) olduğu görülmüştür. Çocuk istismarına ilişkin alan yazında; istismar türlerinin ayrı ayrı görülmesinin yanı sıra duygusal istismarın, fiziksel istismar ve cinsel istismarın beraberinde getirdiği bir istismar türü olduğu vurgulanmaktadır. Yani her bir fiziksel ve cinsel istismar, istismara maruz kalan bireyde duygusal istismar belirtileri yaratmaktadır.

Kısacası duygusal istismar kavramı ve duygusal istismar türlerine ilişkin araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile alan yazında bu kavramlara ilişkin ulaşılan bulguların birbirleriyle örtüşmekte olduğu görülmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışma ve rehberlik son sınıf öğrencilerinin duygusal istismar anlayışlarının alan yazında ortaya konan geniş çerçeve ile paralel olduğu söylenebilir.

5.2. Katılımcıların Maruz Kaldıkları Duygusal İstismar Konusundaki Bilgilere ilişkin Tartışma ve Yorum

Katılımcıların sırasıyla, en çok ilkokulda; daha sonra ortaokulda ve en az lisede duygusal istismara maruz kaldıkları görülmüştür. Son olarak araştırma kapsamında eğitim kurumunda duygusal istismarın en az lisede görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin; öğrencilerin küçük yaşlarda kendilerini ifade etmekte güçlük yaşayabilecekleri, büyüdükçe kendi haklarını savunabilme becerilerinin gelişmesiyle herhangi bir istismara izin vermeme konusunda çaba gösterebilecekleri yorumu yapılabilir. Benzer biçimde; Khoury-Kassabri (2006), İsrail’de 4.-11. sınıf düzeyleri arasında; katılımcıların %25’inin ilkokul, %8’inin ortaokul ve %5’inin lise düzeyinde istismara uğradığını ifade ettiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak eğitim kurumunda duygusal istismara ilişkin yapılan deneysel araştırmalar incelendiğinde; öğretmen ve yönetici kaynaklı duygusal istismarın en çok ilkokul öğrencileri üzerine (Theoklitou ve diğerleri, 2016; Aras ve diğerleri, 2016; Benbenishty ve diğerleri (2002); Shumba

(2002); Krugman & Krugman, 1984) araştırıldığı, bunu sırasıyla ortaokul öğrencileri üzerinde (Koçmarlar, 2016; Aluede ve diğerleri, 2012; Khoury-Kassabri, 2009; Tosuntaş-Karakuş, 2006) ve lise grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen (Türk, 2013; Şimşek & Censeven-Önder, 2011; Khoury-Kassabri, 2006) araştırmaların izlediği görülmüştür.

Katılımcıların en çok sınıf öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kaldıkları, bunu branş öğretmenlerinin takip ettiği ve en az okul yöneticisi tarafından duygusal istismara maruz kaldıkları görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu tutumunun, var olan problemin çözülmesi yerine problemin büyümesine ve öğrencilerin zarar görmesine neden olduğu belirtilmektedir (Mc Namara & Moreton, 2001). Erkman (1999), eğitim kurumlarının çocuğa yönelik kötü muameleyi saptama ve çocuğa yardım etmede öncelikli kurumlar olarak görülse de bu kurumlardaki bireylerin de psikolojik kötü muameleye ve duygusal istismara neden olduğunun gözden kaçırılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismara, en çok fiziksel istismar olmak üzere, bir vakada cinsel istismarın da eşlik ettiği görülmüştür. Bu bulgulara paralel olarak Taner ve Gökler (2004) duygusal istismarın bireyde tek başına bulunabileceği gibi, cinsel istismar ve fiziksel istismarın bir sonucu olarak da bireylerde görülebileceğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar eğitim kurumunda öğretmen ve yönetici kaynaklı maruz kaldıkları duygusal istismar türlerinin; aşağılama, küçük düşürme, alay etme, ad takma, hakaret etme, yok sayma, duygusal tepki vermeyi reddetme, suçlama, ayırma, vaktinden önce yetişkin rolü verme ve cinsel taciz olduğunu ifade etmişlerdir. Hyman (1986) da, okullarda görülebilen öğretmenlerin yaptığı istismara yönelik davranış çeşitlerini; çocukla alay etme, aşağılayıcı ses tonu, düşük öğrenci performansını/başarısızlığını eleştirme, öğrenciye isim takma, diğer öğrencilerin çocuğu aşağılamasına göz yumma, vurma, çimdikleme, kulak çekme ve öğrenciye bir şeyler fırlatma olarak saptamıştır (Akt. Şimşek, 2010). Araştırma bulguları ile ilgili olan yazında yer alan araştırma bulguları arasında paralellik olduğu görülmektedir.

5.3. Duygusal İstismarın Öznel Yansımalarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Katılımcıların eğitim kurumunda öğretmen ve yönetici kaynaklı maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel yansımalarının; yaşamlarında ortaya çıkan kısa ve uzun süreli

sorunlar, yaşadıkları duygular ve öznel dünyalarına, davranışlarına ve özelliklerine ilişkisel ve içsel anlamda yansımaları kategorileri altında toplandığı görülmüştür.

Katılımcıların, eğitim kurumunda öğretmen ve okul yöneticisi kaynaklı duygusal istismarın yaşandığı dönemdeki kısa süreli sorunlar; uyum sorunları, asosyal davranışlar, ağlama nöbetleri, baş dönmesi ve ateşlenme olarak kendini gösteren fiziksel yansımalar ile öğretmenden korkma, çekinme, suç veya şiddet davranışı sergileme ve argo kullanımıdır. Araştırma bulgularına paralel olarak Krugman ve Krugman'ın (1984), sınıfta öğrencilere duygusal istismar uygulayan bir öğretmen ve sınıfta duygusal istismara maruz kalan 27 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri gözlem çalışmasında; öğrencilerin maruz kaldıkları duygusal istismar ile birlikte kısa dönemde; okul performansına ilişkin aşırı kaygı, kendilerine ilişkin algılarının olumludan olumsuz dönüşmesi, okula yönelik isteksizlik, öğretmenin kendilerine zarar vereceğine dair korku, ağlama nöbetleri, baş ağrıları, karın ağrıları, okul dışı sosyal aktivitelere katılımda düşüş, kâbuslar ve uyku problemleri ve depresyon semptomları gösterdikleri görülmüştür. McEachern ve diğerleri de (2008), okulda duygusal istismara uğrayan öğrencilerin öğretmenlerine, diğer öğrencilere ve çevrelerine karşı isyankâr ve saldırgan (kavga etme ve vurma gibi) davranışlar sergiler hale geldiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların, eğitim kurumunda öğretmen ve yönetici kaynaklı maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarında ortaya çıkardığı ve hala devam etmekte olan uzun süreli sorunlar; kendini ifade etmekte ve hak savunmada güçlük, derslere katılım göstermekte güçlük, “yapamayacağım” inancı, üstünlük çabası/hırs, sınav kaygısı, kendini saklama ve derslere katılırken kalp çarpıntısı, titreme ve terleme olarak ortaya çıkan gerginlik ve rahatsızlıktır. Çocuk istismarının sonuçları bağlamında ele alındığında, istismara uğrayan bireyler uzun süreli dönemde kaygı, depresyon, somatizasyon gibi sorunlar yaşamaktadır (Dias, Sales, Hessen & Kleber, 2015). Aday psikolojik danışmanların yaşadıkları sınav kaygısı ve derslere katılırken gösterdikleri rahatsızlık ve gerginlik; genel kaygı eğilimi ve somatizasyonun bir sonucu olarak açıklanabilir. Bunun yanı sıra Iwaniec (2006), duygusal istismara maruz kalan bireylerin düşük benlik algısı, sevmeye ya da tercih edilir olmaya değer olmadıklarına dair inanç ya da yaşamda herhangi bir şeyi başaramayacaklarından yakınma gibi yansımaları uzun süreli ve yaygın bir biçimde yaşadıklarını dile getirmiştir. Aday psikolojik danışmanların maruz kaldıkları duygusal istismar sonucunda kendilerini ifade etmekte ve hak savunmada yaşadıkları güçlüğü ek olarak yaşamakta oldukları “yapamayacağım” inancı ve kendilerini saklama eğilimlerinin, alan yazında ifade edilen

düşük benlik algısı geliştirme ve yaşamda herhangi bir şeyi başaramayacaklarından yakınmanın bir sonucu olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan bir kısmının maruz kaldıkları duygusal istismarın uzun süreli bir sonucu olarak ifade ettikleri üstünlük çabası ve hırs durumunun, istismara maruz kalmanın negatif doğurguları olabileceği gibi pozitif doğurgularının da olabileceğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Dias ve diğerleri (2015) de gerçekleştirdikleri araştırmada benzer biçimde, istismara maruz kalan bireylerin güçlendiklerine ve desteklendiklerine ilişkin inanç geliştirdiklerini ifade etmiş ve bu inançları ters (reverse)yansımalar olarak adlandırmışlardır.

Araştırma sonucunda katılımcıların eğitim kurumunda öğretmen/yönetici kaynaklı maruz kaldıkları duygusal istismarın ardından yaşadıkları duygular Carcuff(2014)'a göre sınıflandırılarak; zayıf, üzgün, kızgın ve şaşırmış/karışık kategorileri altında toplanmıştır.

Bir yetişkin tarafından çocuğa yönelik sözel saldırı ya da aşağılama davranışı olarak tanımlanan duygusal istismar gelişim sürecinde bireyin temelde kaygı, korku ve bağlanma mekanizmalarını etkilemekle birlikte beraberinde pek çok ambivalans duygu yaşamasına neden olabilir (Banducci ve diğerleri, 2016). Buser ve Buser (2013) duygusal istismara maruz kalan bireylerin yaygın olarak duygusal bozukluk yaşamaya yatkın olduklarını ifade etmiştir. Iwaniec (2006) ise, duygusal istismara maruz kalan bireylerin temelde zayıflık, yetersizlik, kaygı, isteksizlik, güvensizlik ve değersizlik gibi duygular yaşadıklarını dile getirmiştir. Buna ek olarak öğretmeni tarafından duygusal istismara maruz kalan öğrencilerin utanç, yabancılaşma ve reddedilmiş hissettikleri ifade edilmiştir.

Katılımcıların maruz kaldıkları duygusal istismarın öznel dünyalarına, davranışlarına ve özelliklerine ilişkisel ve içsel yansımalarının olduğu ortaya çıkmıştır. İlişkisel yansımalar; girişken olamama, hak savunamama, sert ve tepkisel olma, uysal olma ve zor durumda kalan insanlarla göz teması kurmaktan kaçınma yansımaları bağlamında güvengenliğe olumsuz etki; bunun yanı sıra dışlanma ve reddedilme korkusu, sosyal kaygı, öğretmenlere karşı ön yargı ve öğrencilere kendini sevdirmeye ihtiyacı yansımaları bağlamında sosyal kabule yönelik inançlardır. İçsel yansımalar ise; içe dönüklük, düşük özgüven ve benlik algısı, hata yapma ve yanlış anlaşılma korkusu, güçsüz ve başarısız hissetme ve kararsızlık bağlamında olumsuz yansımalar ile; buna ek olarak yeterli ve güçlü hissetme, ders çıkarmış ve güçlenmiş hissetme, mücadelecili

olma, girişkenlik ve hak arama ve haksızlığa tahammül edememe bağlamında olumlu yansımalarıdır.

Duygusal istismar ile beraberinde gelen sosyal güçlükler (az sayıda arkadaşla sahip olma, izole edilmiş olma ve kişiler arası ilişkilerden kaçınma) ergenlik ve genç yetişkinlik dönemleri boyunca bireyin yaşamında derin izler bırakmaktadır (Hildyard & Wolfe, 2002). Yani duygusal istismar deneyimi, her çocuk için gençlik yıllarında sadece kişilerarası ve ilişkisel problemlere değil, aynı zamanda davranışsal problemlere de ev sahipliği yaparak psikolojik uyum yeteneğini ve iyi oluşunu yansımalar (Iwaniec, 2006). Erken dönemde bireyin yaşadığı duygusal istismar, bireyin şemaları üzerinde derin izler bırakarak bireyde içe dönüklük, reddedilme korkusu, kişilerarası ilişkilerde ön yargı ve sosyal kaygı gibi yansımalarla neden olabilir (Calvete, 2013). Çocuk istismarı alan yazını incelendiğinde; çocuklukta duygusal istismarın bilişsel algılamalar üzerinde bir yordayıcı olduğu (Brown, Cohen, Johnson & Smailes, 1999), özellikle bireyin sahip olduğu umutsuzluğun (Kaufman, 1991) ve ergenlikteki düşük özgüven ve benlik algısının (Kelly, Thornberry & Smith, 1997) altında yatan önemli bir neden olduğu görülmüştür. Tüm bunların yanı sıra duygusal istismara uğrayan tüm çocukların gelişimsel sorunlar yaşadığı ya da diğer olumsuz davranışsal ve duygusal problemlerle baş etmek durumunda olduğu söylenemez (Iwaniec, 2006), aksine Dias ve diğerleri'nin (2015) de belirttiği gibi güçlenmeye ilişkin algılarını ifade eden istismar mağdurları da söz konusudur.

5.4. Duygusal İstismarın Aile ve Arkadaş İlişkilerine Yansımasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın aile ve arkadaş ilişkilerine yansıması incelendiğinde; aile ve çocuk açısından olmak üzere aile ilişkilerine yansıması ve kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere arkadaş ilişkilerine yansımaları olduğu görülmüştür.

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın aile ilişkilerine aile açısından yansımaları; destekleyici ve geliştirici ebeveyn tutumunun gelişmesi ve koruyucu ebeveyn tutumu, çocuğun başarısız olacağına dair inanç, çocuğa ilişkin beklenti düşüklüğü, çocuğa güvensizlik, çocuğu suçlayıcı ve çocuğu ihmal edici tutumlar bağlamında çocuğa yönelik olumsuz tutum ve davranışlardır. Duygusal

istismarın aile ilişkilerine çocuk açısından yansımalarının ise; ebeveyne karşı güvensizlik duyma, ebeveyne yönelik tepkisel tutum, kardeşini koruma eğilimi ve aile bağlarını kuvvetlendirme olduğu görülmüştür.

Iwaniec, Donaldson ve Allweis (2004) gerçekleştirdikleri çalışmada, istismara maruz kalan çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarının başarı ve performanslarına düşük ilgi gösterdiklerini; bu durumun da çocuk üzerinde yıkıcı yaralar ve yeni şeyler öğrenmeye ilişkin fırsatları kaçırma gibi yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra duygusal istismara maruz kalan çocuğun, maruz kaldığı duygusal istismara ek olarak ailesi tarafından da eleştirilip sözel zorbalığa maruz kalması bireyde güçlülere karşı uyum gösterebilme yeteneğinin gelişimini olumsuz etkilenmektedir (Iwaniec, 2006). Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak, yukarıda ifade edilen tutumların tersini gösteren ebeveynlerin duygusal istismara maruz kalan çocuklarında ise yine yukarıda ifade edilen yansımaların tam tersinin görülebileceği söylenebilir. Dias ve diğerleri'nin(2015) yetişkinlikte çocukluk döneminde istismara maruz kalan bireyler üzerinde gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, istismara maruz kalan bireyler üzerinde aile ilişkilerine ilişkin beklenen ve beklenin tersi (reverse/R) olarak katılımcıların “aile üyelerim beni aptal, işe yaramaz ya da çirkin olarak çağırır”, “ailem benim hiç doğmamamı dilerdi”, “aile bireylerim birbirine karşı her zaman incitici ve saldırgandır”, “ailem mükemmel(R)”, “ailemde her zaman bana yardım edecek önemli ve özel biri vardır(R)”, “aile yapım güçlü ve destekleyicidir(R)” şeklindeki ifadelerinin istismara maruz kalan bireylerin aile ilişkilerini yansıttığı söylenebilir.

Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın arkadaş ilişkilerine yansımaları; yalnız bırakılma/dışlanma, arkadaş ilişkilerinde kopma ve suçlanma olmak üzere kısa süreli yansımalar ve olumlu ve olumsuz olarak iki alt boyutta toplanan uzun süreli yansımalar. Arkadaş ilişkilerinde olumsuz uzun süreli yansımalar arkadaşlık kurmada güçlük ve düşük özgüven, sınırlı arkadaş ilişkileri, arkadaş ilişkilerinde zayıflama ve sosyal gelişimde yavaşlama iken, olumlu uzun süreli etki arkadaş ilişkilerinde bağlılıkta artıştır.

Araştırma bulgularını destekler nitelikte; Maggiolo (1998), duygusal istismara uğrayan çocukların sadece diğer çocukların da bulunduğu oyun ortamından dışlanmakla ya da bu gibi ortamlara dahil edilmemekle kalmayıp kendini geri çekme davranışı da sergilediğini ifade etmiştir. Okul yaşında duygusal istismara uğrayan bireylerin arkadaş ilişkilerinde, ilişkiyi başlatma ve geliştirme konusunda güçlük yaşadığı ve bu çocukların zayıf sosyal beceriye sahip olduğu tespit edilmiştir (Maguire, Williams, Naughton,

Cowley, Tempest, Mann, Teague & Kemp, 2014). Iwaniec (2006) eğitim kurumunda öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kalan çocukların umutsuz bir biçimde öğretmenleri ve arkadaşları tarafından fark edilmek ve kabul edilmek için çabaladıklarını ancak bu uyguladıkları yöntemin genellikle öfkeyle ve yıkıcı bir biçimde karşılık bulduğunu böylelikle sıklıkla arkadaşları tarafından okuldaki oyun ortamları ve dışarıdaki okul aktivitelerinden dışlandıklarını belirtmiştir. Durmuşoğlu ve Doğru (2006) da, çocukluk örselenme yaşantılarından fiziksel ve duygusal istismar ile ergenlerin ilişkisel benlik saygısı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

5.5. Duygusal İstismarın Eğitim – Öğretim Yaşamlarına Yansımaya İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma bulgularına göre aday psikolojik danışmanların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın eğitim öğretim yaşamlarını öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik tutum ve akademik yaşamlarına yansımaları bağlamında yansımaları olmuştur.

Aday psikolojik danışmanların maruz kaldıkları duygusal istismarın ardından öğretmenlerine ve okul yöneticilerine yönelik; olumlu, etkilenmemiş, genellemeyen, yansız ve saygılı olarak ifade edilen olumlu tutumları; buna karşın çekingen, önyargılı, güvensiz, şüpheli, mesafeli, anlaşılmayan, sevmeyen ve tepkisel yaklaşım sergileyen olarak ifade edilen olumsuz tutumları bulunmaktadır. Aday psikolojik danışmanların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın akademik yaşamlarına yansımaları ise; başarı motivasyonu ve kendini geliştirme eğilimi olarak ifade edilen olumlu yansımalar; buna karşın düşük akademik başarı, derse düşük katılım ve performans, kariyer karar verme güçlüğü, okula ve okumaya karşı isteksizlik ve yıl kaybı olarak ifade edilen olumsuz yansımalarıdır.

Krugman ve Krugman (1984), öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz kalan öğrencilerin, öğretmenlerine karşı çekingen, güvensiz, geri çekilen ve mesafeli tutum sergilediklerini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın ardından yaşamlarına giren öğretmen ve yöneticilere karşı sergiledikleri olumlu tutum, bu öğrencilerin baş etme mekanizmalarının güçlü olabileceği ve onları duygusal istismara maruz bırakan öğretmen ya da yöneticiye

yönelik tutumlarını, yaşamlarına daha sonra giren öğretmen ve yöneticilere aktarmamış ve genellememiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Hyman ve Snook (1999), duygusal istismarın okul katılımına yönelik düşük motivasyon, tamamlanmamış akademik girişimler ve negatif öğrenci-öğretmen etkileşimine sebep olabileceğini belirtmiştir. Şimşek ve Cenkseven-Önder (2014) de duygusal istismara maruz kalan çocukların öğretmenlerinden düşük notlar aldıklarını ve akademik başarılarında düşük not alma, okuldan uzaklaştırılma ve sınıfta kalma gibi standart bir durum göstermekte olduklarını dile getirmişlerdir. Kendall-Tackett ve Eckenrode (1996), istismar yaşantılarına maruz kalan öğrencilerde sınıf tekrarının görülebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca istismara maruz kalan bireylerin düşük eğitsel ve mesleki amaçlara sahip oldukları görülmüştür (Malinosky-Rummell & Hansen, 1993).

5.6. Duygusal İstismarın Yaşamlarına Katkıları ve Oluşturdukları Engelleyici Unsurlara İlişkin Tartışma ve Yorum

Eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın kimi katılımcılar için günlük yaşamlarına katkı sağlayıcı kimi katılımcılar için ise engelleyici unsurlar doğurduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların küçük bir kısmı ise bu yaşantıların yaşamlarına herhangi bir katkı ya da engelleyici unsur doğurmadığını belirtmiştir.

Aday psikolojik danışmanların yarısından çoğu, eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın onlara; mücadeleci olma, öğrencilere ve çocuklara değer verme, adaletli ve ahlaklı olma çabası gösterme, istismarda bulunmamaya özen gösterme, empati ve gözlem yeteneğinde artış, yeniliğe ve gelişime açık olma, yüksek ilgi ve merak düzeyine sahip olma ve kavga etme davranışına son verme gibi katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın yaşamlarına bıraktığı bu yansımalar; çocukluk ve ergenlik dönemlerinde başlarına gelen zorlu yaşam olaylarına karşı (Gizir, 2007) bir başarı veya uyum sağlama süreci olarak tanımlanan psikolojik sağlamlık (Hunter, 2001) ile açıklanabilir. Duygusal istismarın, bireyin iyi oluşu ve ruh sağlığı ile yakından ilişkili olmasının yanı sıra; psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin maruz kaldıkları duygusal istismara rağmen daha az problem davranış gösterdikleri söylenebilir (Arslan & Balkıs, 2015). Katılımcıların psikolojik sağlamlıklarının bir sonucu olarak, bu

travmatik yaşantıların üstesinden gelmekle birlikte olumlu çıkarımlarda da bulundukları yorumu yapılabilir.

Katılımcıların bir kısmı ise, eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın; ilişki kurmada güçlük, insanlara şüpheli yaklaşım, kişilerarası ilişkilerde pasif kalma, içe dönüklük ve dışlanma korkusu gibi yaralar bıraktığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, risk ve örseleyici yaşam olayları altında yetişen çocuk ve ergenlerin gelişimlerini tehdit eden tüm olumsuzluklara rağmen psikolojik olarak sağlam kalabilenlerin (Gizir, 2007) yanı sıra bu yaşam olayları ile baş edemeyip, olumsuz yansımaları yaşayan bireyler de olabileceğini göstermektedir. Windle (2002), psikolojik sağlamlık sürecinde koruyucu ve risk faktörleri arasındaki etkileşimin fazla olduğunu söylemiştir. Maruz kaldıkları duygusal istismardan sonra, yaşamlarında engelleyici unsurlar meydana gelen bireylerin risk faktörlerinin yoğun olduğu ya da koruyucu faktörlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra istismarın ardından yaşamlarında ortaya çıkan bu yansımalar psikolojik sağlamlıklarının düşük oluşu ve baş etme becerileri yoksunluğu ile de açıklanabilir.

5.7. Katılımcıların Duygusal İstismara Maruz Kalmamış Olsalardı Oluşabilecek Benlik Tasarımlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların eğer öğretmen ya da okul yöneticileri tarafından duygusal istismara maruz kalmamış olsalardı oluşabilecek olan benlik tasarımlarına ilişkin üç kategori ortaya çıkmıştır: bireysel benlik tasarımları, sosyal benlik tasarımları ve akademik benlik tasarımları. Alan yazın incelendiğinde oluşturulan kategorilerin, Shavelson ve arkadaşlarının 1976 yılında oluşturduğu benlik kategorisi alt boyutlarıyla benzerlik gösterdiği görülmüştür (Arseven, 1986). Tüm benlik tasarımı türlerinin ayrıca kendi içlerinde olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrıldığı da görülmüştür.

Bireysel benlik tasarımının olumlu tarafında özgüvenli olma yer alırken olumsuz tarafında istenmeyen davranış sergileme, düşük farkındalığa sahip olma ve şımarık olma yer almıştır. Sosyal benlik tasarımının olumlu tarafında girişken olma, dışa dönük olma ve insanlara güvenebilir bir tavır sergileme yer alırken olumsuz tarafında hak aramama ve çekingen olma yer almaktadır. Akademik benlik tasarımının ise olumlu tarafında akademik başarısı yüksek olma, okulunu seven ve aktif bir öğrenci olma, farklı mesleki

yönelime sahip olma, eğitimcilerle iletişim kurabilen ve okulu zamanında bitiren yer alırken olumsuz tarafında akademik başarısı düşük olma yer almaktadır.

Benlik kavramı temelde, kişiliğin asıl hedefini meydana getiren ve onu motive eden bunun yanı sıra beceri ile amaçların şeklinden sorumlu olan bireyin özü ya da merkezidir (Wolf, 1988; Sharf, 2014). Benlik tasarımı, Arseven(1986) tarafından, bireyin kendisi hakkındaki görüş ve/veya kanıları olarak tanımlanmıştır. Çocuğun benlik tasarımı, çeşitli girişimleri sonunda yaşadığı başarı veya başarısızlık yaşantıları ile gelişir ve zenginleşir (Kuzgun, 1992). Buradan hareketle araştırma sonucunda ulaşılan olası benlik tasarımı algılarının olumlu ve olumsuz taraflarında göze çarpan önemli noktalarından biri istismar yaşantısının bireyin özgüveni üzerinde olumsuz yansıması olduğudur, bir diğer önemli nokta ise istismar yaşantısının bireyin kural dışı istenmeyen davranış sergilemesi ve şımarık bir birey haline gelmesinde engelleyici olduğudur. Ayrıca eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalmanın bireyin istismar olgusuna ilişkin farkındalığını arttırdığı görülmektedir.

Olası benlik tasarımlarından sosyal benlik tasarımı, olduğu gibi olumlu tarafta girişken olma, dışa dönük olma ve insanlara güvenebilir bir tavır sergileme özellikleri üzerinde yaşanan duygusal istismarın olumsuz yansıması olduğu görülmektedir. Olası sosyal benlik tasarımının olumsuz tarafta ise hak aramama ve çekingen olma, bu özellikler üzerinde duygusal istismar yaşantısının tam tersi yönde olumlu bir etki bıraktığı görülmektedir.

Son olarak olası benlik tasarımlarından akademik benlik tasarımı da diğer olası benlik tasarımlarında olduğu gibi ters etki gözlemlenmektedir. Olumlu tarafta vurgulanan akademik başarı motivasyonuna yol açma, başarı konusunda tetikleyici etki yaratma, okulunu seven ve aktif bir öğrenci olma, farklı mesleki yönelime sahip olma, eğitimcilerle iletişim kurabilme ve okulu zamanında bitirme yaşanan duygusal istismarın bu özellikler üzerindeki olumlu yansımasını, olumsuz taraftaki akademik başarısı düşük olma ise yaşanan duygusal istismarın bu özellik üzerindeki olumlu yansımasını ortaya koymaktadır.

Eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalan öğrenciler, kurum içerisinde öğretmenlerin ve hatta okul psikolojik danışmanlarının gözleri önündedir. Bu bağlamda Kuzgun (1992), verilecek rehberlik hizmetlerinin öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasına, çevresine ilişkin olumlu tutumunu geliştirerek sürdürmesine sağlıklı, gerçekçi ve zengin bir benlik tasarımı geliştirmesine ve kendine güvenmesine yardımcı olma amacına uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Yani gerek bireysel gerek sosyal

ve gerekse akademik benlik tasarımları göz önünde bulundurulduğunda, duygusal istismara maruz kalan öğrencinin fark edilmesi ve benlik tasarımı ve özgüven geliştirme sürecinde bu öğrenciye ya da öğrencilere müdahale edilmesi psikolojik danışmanın göz ardı etmemesi gereken bir görevdir. Tüm bunların yanı sıra travma grubuna giren istismar yaşantısı sonrası, bireyin benliğine ilişkin algılamalarında değişimler yaşanması oldukça normaldir (Ovayolu, Uçan & Serindağ, 2007).

5.8. Katılımcıların Psikolojik Danışman Olarak Eğitim Kurumunda Öğretmen/Yönetici Kaynaklı Karşılaşabilecekleri Olası Duygusal İstismar Vakaları Karşısında Sergileyebilecekleri Tutumlara İlişkin Tartışma ve Yorum

Aday psikolojik danışmanlar, psikolojik danışman olarak eğitim kurumunda öğretmen ya da yönetici kaynaklı bir duygusal istismar vakası ile karşılaşmaları durumunda; öğretmene, öğrenciye ve eğitim kurumuna yönelik koruyucu ve önleyici tutum, istismarcıya yönelik sergileyebilecekleri yapıcı, yıkıcı ve nötr tutum ve son olarak mağdura, öğretmenlere ve diğer öğrencilere yönelik baş etmeye ilişkin tutum sergileyebilecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Aday psikolojik danışmanlar öğretmene yönelik; işbirliği yapmak ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik üsluplarını düzenleyici çalışmalarda bulunmak şeklinde duygusal istismara yönelik koruyucu ve önleyici bir tutum sergileyebileceklerini dile getirmişlerdir. Wakefield (2002) da, istismar vakalarında okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmalarının korucuyu ve önleyici bir ortam yaratmak konusunda etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Okul psikolojik danışmanı olarak katılımcıların öğrenciye yönelik gerçekleştirilebilecek koruyucu ve önleyici tutuma ilişkin; öğrencileri tanıma çalışmaları gerçekleştirmek, öğrencilerle iş birliği yapmak ve öğrencileri yetenekleri konusunda teşvik etmeyi sıralamışlardır. Wakefield (2002), öğretmenlerle olduğu gibi öğrencilerle de gerçekleştirilecek iş birliğinin istismara yönelik öğrencileri koruma ve istismarı önlemede önemli bir yeri olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanı sıra McEachren ve diğerleri(2008) ve Iwaniec (2006), duygusal istismarı önlemede öğrencilerin özel yeteneklerini tespit edip, bu yetenekleri desteklemenin önemi olduğunu vurgulamışlardır.

Bunların yanı sıra duygusal istismara ilişkin koruyucu ve önleyici çalışmalar bağlamında aday psikolojik danışmanlar eğitim kurumuna yönelik; psikolojik danışma

ve rehberlik(PDR) ve okul PDR servisinin tanıtımını yapmak, demokratik okul iklimini destekleyici çalışmalar yapmak ve hırs ve rekabetten uzak okul iklimini oluşturma çabası göstermenin etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Katılımcıların duygusal istismar açısından eğitim kurumuna ilişkin ileri sürdükleri bu görüşler alan yazın ile paralellik göstermektedir. McEachren ve diğerleri (2008) okul PDR servisinin tanıtımını yapmanın duygusal istismarın, Wakefield (2002) güvenli okul ortamı oluşturma genel anlamda istismarın ve Paşca (2013) rekabetten uzak bir okul ortamının duygusal istismarın oluşmasını önleyebileceğini ifade etmişlerdir.

Aday psikolojik danışmanlar eğitim kurumunda karşılarına çıkabilecek öğretmen ya da yönetici kaynaklı duygusal istismar vakasında, istismarcıya yönelik; yapıcı bağlamda bilgi verme, adli bildirimde bulunma, kapsayıcı ve işbirlikçi profesyonel bir tutum sergileme, arabuluculuk ve yüzleştirici ve yansıtıcı bir tutum sergileyebileceklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra yıkıcı yaklaşım bağlamında tepkisel, öğrenci yanlısı ve ön yargılı tutum sergilemeye ek olarak; nötr bağlamda çekingen ve tepkisiz tutum sergileyebileceklerini ifade etmişlerdir. Okul içi istismar durumlarında, okul psikolojik danışmanının istismarcıya yönelik bilgi verme ve işbirlikçi tutum sergilemenin yanında adli bildirimde bulunulması gerekmektedir (Wakefield, 2002). Buser ve Buser (2013) de adli bildirimde bulunmanın duygusal istismar vakalarında önem arz ettiğini vurgulamışlardır. Ancak ülkemizdeki mevcut yasalar göz önünde bulundurulduğunda, çocuk istismarına ilişkin yalnızca cinsel istismar bağlamında yasal yaptırımın mevcut olduğu görülmektedir (Hafizoğulları & Özen, 2013). Okul psikolojik danışmanının, okulda duygusal istismar vakalarında istismarcıya yönelik kimi zaman arabulucu kimi zaman ise yüzleştirici bir tutum sergilemesi beklenmektedir (McEachren ve diğerleri, 2008). Duygusal istismar vakalarında, okul psikolojik danışmanının çocuğun kişisel ve sosyal gelişiminin sekteye uğramaması adına istismarcıya yönelik zaman zaman öğrenci yanlısı bir tutum sergilenmesinin, çocuğun iyileşme süreci üzerinde olumlu yansıması olabilmektedir (Buser & Buser, 2013). Aday psikolojik danışmanların istismarcıya yönelik sergileyebilecekleri tepkisel ve ön yargılı tutumun yanı sıra nötr bağlamda çekingen ve tepkisiz yaklaşımları, kendi geçmiş yaşamlarının ardından istismarcı öğretmenlerine yönelik tutumlarıyla bir paralellik arz ediyor olmasıyla açıklanabilir.

Aday psikolojik danışmanlar eğitim kurumunda karşılarına çıkabilecek öğretmen ya da yönetici kaynaklı duygusal istismar vakasında, baş etmeye ilişkin mağdura yönelik; bireysel ve grupla psikolojik danışma yapmak, aile ve öğretmenler ile

konsültasyon yapmak, mağdurun güçlü yönlerini ve yeteneklerini desteklemek, sınıfla yeniden kaynaştırmak ve mağdura yeniden okulu sevdirmek gibi çalışmalar gerçekleştirebileceklerini dile getirmişlerdir. Miller ve Rainey (2008) ile Buser ve Buser (2013), duygusal istismara uğrayan öğrenciler ile gerçekleştirilecek bireysel ve grupla psikolojik danışmaların baş etme sürecinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yine baş etme sürecinde mağdurun ailesi ve öğretmenleri ile gerçekleştirilebilecek konsültasyon çalışmalarının önemi ilgili alan yazında göze çarpan bir detaydır (McEachren ve diğerleri, 2008; Wakefield, 2002). Wakefield (2002), istismar mağduru öğrencinin baş etme sürecinde yaşayabileceği geri çekilmeden dolayı sınıfla yeniden kaynaştırılması ve var olan yeteneklerinin desteklenmesinin iyileşme sürecini hızlandırabilecek etkenler olduğunun gözden kaçırılmaması gerektiğini de ifade etmiştir.

Aday psikolojik danışmanlar eğitim kurumunda karşılarına çıkabilecek öğretmen ya da yönetici kaynaklı duygusal istismar vakasında, baş etmeye ilişkin öğretmenlere yönelik; seminer ve arabuluculuk çalışmaları gerçekleştirebileceklerini, bunun yanı sıra yüzleştirme ve genellemekten kaçınma tutumu gerçekleştirebileceklerini dile getirmişlerdir. Okul psikolojik danışmanlarının, duygusal istismar ve bunun mağdur üzerinde yaratabileceği olası yansımalar konusunda öğretmenler ve diğer okul personelinin bilgilendirici seminer düzenlemesinin baş etme sürecinde mağdur açısından olumlu yansımalarının olabileceği saptanmıştır (McEachren ve diğerleri, 2008). Bunun yanı sıra okul psikolojik danışmanının istismarcıya yönelik sergileyebileceği tutumunun yanı sıra, duygusal istismara ilişkin baş etme sürecinde de kimi zaman mağdur ve istismarcı arasında arabuluculuk etmesi, kimi zaman ise istismarcıyı yaptığı şey ile yüzleştirici bir rol sergilemesi gerekmektedir (McEachren ve diğerleri, 2008). Okul psikolojik danışmanının genellemekten kaçınması ise, genel manada istismar ya da özelde duygusal istismar davranışı sergileyen bir öğretmen ya da okul personelinin davranışını, bu davranışı sergilemeyen öğretmenler ve diğer okul personeline genellemesi durumunda, okul içi etkileşiminin bundan etkilenebilmesi olasılığına karşın baş etme sürecinde sergilenmesi gereken bir tutum olarak açıklanabilir.

Aday psikolojik danışmanlar eğitim kurumunda karşılarına çıkabilecek öğretmen ya da yönetici kaynaklı duygusal istismar vakasında, baş etmeye ilişkin duygusal istismara maruz kalan öğrenci dışındaki diğer öğrencilere yönelik; bu öğrencilerle gerçekleştirilebilecek sınıf rehberliği çalışmalarından ve istismara ilişkin paydaş kurumlardan alınabilecek destekten söz etmişlerdir. Miller ve Rainey (2008) duygusal istismar ile baş etme sürecinde farkındalık oluşturmak adına diğer öğrencilere yönelik

gerçekleştirilebilecek sınıf rehberliği uygulamalarının önemini vurgularken, Wakefield (2002) ise bu süreçte istismara ilişkin benzer amaçla çalışan kamu ve özel kuruluşlardan alınabilecek desteğin önemini vurgulamıştır.

5.9. Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Duygusal İstismarı Önlemeye Yönelik Önerilerine ilişkin Tartışma ve Yorum

Aday psikolojik danışmanlar eğitim kurumunda duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanlarına duygusal istismar, iş birliği ve PDR hizmeti ve PDR servisi odaklı ve okul yöneticilerine ve öğretmenlerine önerileri olmuştur.

Aday psikolojik danışmanların duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanına duygusal istismar odaklı önerileri; öğrenci, öğretmen ve aileyi bilgilendirme ve bilinçlendirme, anlaşılır ve uygun dil kullanma, duygusal istismarı fark edebilme ve fiziksel önlemler almaktır. Okul çalışanları, öğretmenler ve veliler için düzenlenebilecek duygusal istismar eğitimi ve farkındalık programlarının yararlı olacağı (Buser & Buser, 2013; McEachren ve diğerleri, 2008), bunun yanı sıra öğrenciler için yapılabilecek bilgilendirme çalışmalarının yine duygusal istismarı önlemede önemli olduğu gerçeği üzerinde anlaşma sağlanmış konulardır (McEachren ve diğerleri, 2008; Wakefield, 2002). Bunlara ek olarak okul psikolojik danışmanının da genel anlamda istismarı fark edebilecek yeterliliğe sahip olması yine önleme bağlamında etkilidir (Wakefield, 2002). Okul psikolojik danışmanının gerçekleştirdiği bilgilendirme, PDR servisini tanıtım vb. çalışmalarda anlaşılır ve herkes için uygun bir dil kullanılması, PDR hizmetlerinin ulaşılabilirliğini arttırmakla birlikte önleme üzerinde etkili olabilir. Yanı sıra okul kameralarının takibi gibi fiziksel önlemler de öğretmenler için caydırıcı bir niteliğe sahip olabileceğinden istismarın önlenmesinde etkili olabilir.

Aday psikolojik danışmanların duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanına işbirliği odaklı önerileri; öğretmen, öğrenci ve ailelerle işbirliği içerisinde olmaları doğrultusunda olmuştur. McEachren ve diğerleri (2008) ve Wakefield (2002) gerek öğretmen gerek ailelerle gerek öğrencilerle işbirliğinin duygusal istismar ve diğer istismar türlerini önlemede önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir.

Aday psikolojik danışmanların duygusal istismarı önlemeye yönelik okul psikolojik danışmanına PDR hizmeti ve PDR servisi odaklı önerileri; objektif ve tarafsız olmaları, mesleki gelişime açık olmaları, her öğrenciye ulaşabilmeleri, PDR servisini

tanıtımları ve gelişimsel PDR anlayışını benimsemeleri doğrultusunda olmuştur. McEachren ve diğerleri (2008) okul psikolojik danışmanının duygusal istismara ilişkin süreci yönetirken PDR servisini tanıtmasına ve temsil etmesine zarar vermeyecek biçimde tarafsızca hareket etmesinin bunun yanı sıra yeniliklere açık olmasının önemini vurgulamıştır. Buser ve Buser (2013) ile Nesbit ve Philpott (2002) okul psikolojik danışmanının okuldaki mevcut tüm öğrencilere ulaşabilmesinin istismarı önlemede önemli bir yer tuttuğunu ifade etmiştir. Okul psikolojik danışmanının gelişimsel rehberlik anlayışını benimsemesi ise öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına daha duyarlı bir psikolojik danışman olması bağlamında (Yeşilyaprak, 2011) okul psikolojik danışmana istismarı önleme sürecinde destek sağlayabilir.

Aday psikolojik danışmanların duygusal istismarı önlemeye yönelik okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik önerileri ise; öğrencilere yönelik tutum ve yaklaşımlarında değişiklik yapmaları, empati becerilerini geliştirmeleri, idarecilerin ulaşılabilir olması, var olan olay ve durumları ve öğrencileri görmezden gelmemeleri, öğretmen ve idarecilerin gelişime açık olmaları, işbirliğine açık olmaları, okul PDR servisine saygı duymaları, kendilerini tanımaya özen göstermeleri ve dışsal denetim odaklarını güçlendirmeleridir. McEachren ve diğerleri (2008), duygusal istismarı önlemeye ilişkin öğretmenlerin ve diğer okul personelinin öğrencilere karşı sergilemekte olduğu yaklaşımların önemli yer tuttuğunu vurgulamıştır. Buser ve Buser (2013) ve Wakefield (2002), öğretmen ve okuldaki diğer personelin istismara ilişkin durumlarda öğrencileri görmezden gelmemeleri gerektiğini, bunun yanı sıra öğretmenlerin ve okuldaki diğer personelin bu bağlamda gelişime açık olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Wakefield (2002), okul psikolojik danışmanının işbirliğine açık olmasını vurguladığı gibi öğretmenlerin ve diğer okul personelinin de işbirliğine açık olmasının gereğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin empati becerilerini geliştirme ve kendilerini tanıma önerisi, ülkemizde kimi zaman okul personelinin öğrencilere karşı empati yoksunluğu yaşıyor ve bununla hareket ediyor olmalarının yanı sıra kendilerini tanımamalarının bir sonucu olarak kendi yaralarına öğrencilerini yara bandı olarak kullanıyor olmalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde idarecilerin ulaşılabilir olması önerisi de öğrencilerin ihtiyaçları dahilinde idarecilere ulaşmak için güçlük yaşıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Okul PDR servisine saygı duyma önerisi; Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde psikolojik danışmanların ve okul PDR servisinin maruz kaldığı haksızlıklar yanı sıra psikolojik danışmanların okul iklimi içerisindeki olumlu yansıması ve pek çok istismar

vakasının ortaya çıkarıcı olması çelişkisi karşısında psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki her bir meslek elemanının olabileceği gibi aday psikolojik danışmanlarının da, okul personelinden naçizane beklentileri olarak açıklanabilir. Dışsal denetim odağını güçlendirme önerisi ise, Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısının bir doğurgusu olarak ilgili personelin zaman içerisinde içsel denetim mekanizmasının yok olup dışsal denetim mekanizması doğrultusunda hareket ediyor oluşu ve istismara ilişkin bu dışsal denetim odağının güçlendirilmesi ile istismar ve istismar olasılığının önlenebilirliğine ilişkin aday psikolojik danışmanların inançları ile açıklanabilir.

5.10. Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Duygusal İstismar ve Yansımaları Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmanın Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Açısından Öneme İlişkin Görüşleri ile ilgili Tartışma ve Yorum

Araştırma bulguları, aday psikolojik danışmanların eğitim kurumlarında maruz kalınan duygusal istismara yönelik gerçekleştirilen bu çalışmanın psikolojik danışma ve rehberlik alanında yürütülen çalışmalar içerisinde farkındalık yaratıcı, oluşturulabilecek önleyici hizmetlere ve müdahale hizmetlerine ve yanı sıra gerçekleştirilebilecek akademik çalışmalara öncülük edici olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Buna ek olarak aday psikolojik danışmanlardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak bu çalışmanın, alan yazındaki ihtiyaç boşluğunu doldurduğu ve alan yazını zenginleştirdiği söylenebilir.

Tomison ve Tucci (1997), eğitim kurumu bağlamında okul ortamında çocukların öğretmenlerinden kaynaklı duygusal istismara maruz kalabilme potansiyeline sahip olduklarını belirtmiştir. Alan yazında okulda duygusal istismarın, sınıf içi öğretmen ve öğrenci davranışların gözlemlenmesiyle incelendiği bir çalışmada öğrencilerin öğretmenleri tarafından maruz kaldığı duygusal istismar ve bu istismarın öğrenciler üzerindeki yansımaları bütün açıklığı ile gözler önüne serilmiştir (Krugman & Krugman, 1984). Bu çalışma ile birlikte eğitim kurumunda duygusal istismar olgusunun varlığı deneysel olarak ortaya konmuş ve ilk kez bu bağlamda bir farkındalık yaratmıştır. Krugman ve Krugman (1984) tarafından ilk kez incelenen okulda duygusal istismardan günümüze; okullarda duygusal istismar içeren davranışların çocuklar üzerindeki yansımalarının ciddi ölçüde zarar verici olduğu bilinmesine rağmen bu konuya ilişkin fazla bir araştırma yapılmadığı görülmektedir (Slade & Wissow, 2007).

Bu araştırmanın öneminden yol çıkarak; alan yazında eğitim kurumlarında duygusal istismara ilişkin özellikle ülkemizde yapılan araştırmanın kapsamı bağlamında bir boşluk göze çarpmış ve bu araştırma ile hem bu boşluğu doldurmak hem de alan yazın ve kamuoyunda farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma bulguları ile araştırmanın öneminin birbiriyle paralellik arz ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın önemine atıfta bulunarak araştırma bulgularından da yola çıkarak bu araştırmanın; hem korucu, önleyici hizmetlere ve müdahale hizmetlerine hem de gerçekleştirilebilecek akademik çalışmalara öncülük edebileceği söylenebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenmiştir. Ardından ulaşılan bulgulardan hareketle sırasıyla hem araştırma hem de uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada genç yetişkinlik dönemindeki aday psikolojik danışmanların geçmişte eğitim kurumlarında öğretmen ya da yöneticileri tarafından maruz kaldıkları duygusal istismarın içinde bulundukları yaşam dönemlerine ve psikososyal durumlarına olan yansıması incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; duygusal istismarın duygusal, davranışsal ve psikolojik boyutları olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada en çok alay etme, ad takma kategorize etme duygusal istismar niteliği taşıyabilecek davranışlar olarak ifade edilmiştir.

Araştırma bulguları katılımcıların ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde duygusal istismara maruz kaldığını göstermektedir. Katılımcıları duygusal istismara maruz bırakan kişileri ise başta sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu, bunu branş öğretmenlerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğrencileri duygusal istismara maruz bırakma konusunda en az ifade edildiği göze çarpmıştır.

Katılımcılardan bir kısmının maruz kaldıkları duygusal istismara fiziksel istismarın da eşlik ettiğini, katılımcılardan birinin ise maruz kaldığı duygusal istismara cinsel istismarın eşlik ettiğini ifade ettiği görülmüştür. Katılımcıların maruz kaldıkları duygusal istismarın özelliklerine bakıldığında son olarak maruz kaldıkları duygusal istismar türlerinin yoğunluğuna göre sırasıyla; aşağılama, küçük düşürme, alay etme, ad takma, hakaret etme, yok sayma/reddetme, duygusal tepki vermeyi reddetme, suçlama, ayırma, vaktinden önce yetişkin rolü verme ve cinsel taciz biçiminde ortaya çıkmıştır.

Araştırma ile eğitim kurumlarında maruz kalınan duygusal istismarın yaşantının gerçekleşmesiyle bireyin yaşamında kısa süreli olarak uyum problemleri, asosyal davranışlar, ağlama nöbetleri, baş dönmesi ve ateşlenme biçiminde kendini gösteren fiziksel yansımalar, öğretmenden korkma/çekinme, suç/şiddet davranışı sergileme ve

argo kullanma sorunları meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyde kendini ifade etmede güçlük, derslere katılım göstermede güçlük, “yapamayacağım” inancı, üstünlük çabası/hırs, sınav kaygısı, hak savunmada güçlük, kendini saklama ve derslere katılırken gerginlik/rahatsızlık gibi uzun süreli sorunlara neden olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularından hareketle eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalan bireylerin başarısızlık/yetersizlik, aşağılanmışlık, çekingenlik, utanç, güvensizlik, tedirginlik, değersizlik, suçlanmışlık ve boyun eğmişlik gibi zayıflık duygularını; üzüntü, kırılmışlık/incinmişlik, dışlanmışlık, hayal kırıklığına uğramışlık ve mutsuzluk gibi üzüntü duygularını; öfke, kızgınlık ve hayal kırıklığına uğramışlık gibi kızgınlık duygularını; ve son olarak kaygı, duyarsızlık ve okula yönelik isteksizlik gibi şaşırılmışlık/karışık duygularını hissettikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyin öznel dünyasına davranışlarına ve özelliklerin ilişkisel ve içsel düzeyde yansımaları olduğu görülmüştür. Duygusal istismarın ilişkisel yansımalarının, güvengenliğe olumsuz etki ve sosyal kabule yönelik inançlar olduğu sonucuna ulaşılrken; içsel düzeyde bireye olumlu ve olumsuz yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçe dönüklük, düşük özgüven/benlik algısı, hata yapma yanlış anlaşılma korkusu, güçsüz/başarısız hissetme ve kararsızlık olumsuz yansımalar olarak ifade edilirken; yeterli/güçlü hissetme, ders çıkarmış/güçlenmiş hissetme, mücadeleci olma ve hak arama/haksızlığa tahammül edememe olumlu yansımalar olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırmada eğitim kurumlarında maruz kalınan duygusal istismarın bireyin aile ve arkadaş ilişkilerine yansımaları incelendiğinde; aile boyutunda aile açısından destekleyici ve geliştirici ebeveyn tutumu ve çocuğa yönelik olumsuz yaklaşım ve davranışlar gözlemlenirken, çocuk açısından ebeveyne karşı güvensizlik duyma, ebeveyne yönelik tepkisel tutum, kardeşini/kardeşlerini koruma eğilimi ve aile bağlamını güçlendirme gözlemlenmiştir. Arkadaş boyutunda ise kısa ve uzun süreli yansımalar olduğu ifade edilmiştir. Yalnız bırakılma/dışlanma, arkadaş ilişkilerinde kopma ve suçlanmalar kısa süreli yansımalar olarak ifade edilirken arkadaşlık kurmada güçlük/düşük özgüven, sınırlı arkadaş ilişkisi, arkadaş ilişkilerinde güvensizlik ve sosyal gelişimde yavaşlama da uzun süreli yansımalar olarak ifade edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyin eğitim-öğretim hayatında öğretmen/okul yöneticilerine yönelik tutumları ve akademik yaşamları üzerine yansımaları olduğu görülmüştür. Duygusal istismara

uğrayan bazı katılımcılar öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik bazı katılımcıların etkilememiş, genellemeyen/yansız ve saygılı biçimde olumlu tutumlar geliştirirken; bazı katılımcılar ise çekingen, önyargılı, güvensiz/şüpheli, mesafeli, anlaşılmayan, sevmeyen ve tepkisel yaklaşım sergileyen tutumlar geliştirmişlerdir. Duygusal istismarın bazı katılımcıların akademik yaşamlarına yüksek başarı motivasyonu ve kendini geliştirme eğilimi gibi olumlu yansımaları olduğu görülürken; bazı katılımcıların akademik yaşamlarına ise düşük akademik başarı, derse düşük katılım/performans, kariyer karar verme güçlüğü, okula/okumaya karşı isteksizlik ve yıl kaybı gibi olumsuz yansımaları olduğu görülmüştür.

Bu araştırma ile alan yazına paralel olarak eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyin yaşamında engelleyici unsurlar yarattığı görülse de bireye katkıları da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim kurumunda maruz kaldıkları duygusal istismarın ardından sahip oldukları mücadeleci olma, öğrenciye/çocuklara değer verme, ahlaklı/adaletli olma çabası ve istismarda bulunmamaya özen gösterme, yeniliğe/gelişime açık olma, yüksek ilgi ve merak düzeyine sahip olma, empati ve gözlem yeteneğinde artış ve son olarak kavga etmeye son verme gibi özellikleri birer katkı olarak ifade ettiği görülmüştür. Bunun yanı sıra bazı katılımcıların ise ilişki kurmada güçlük, insanlara şüpheli yaklaşım, kişilerarası ilişkilerde pasif kalma, içe dönüklük ve dışlanma korkusu yaşadıkları tespit edilmiş ve bu yansımalar eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarın bireyin yaşamında yarattığı engelleyici unsurlar olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalmasalardan oluşabilecek olan benlik tasarımları incelendiğinde bireysel, sosyal ve akademik benlik tasarımlarının var olandan farklı olabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların olası bireysel benlik tasarımlarının olumlu ucunda özgüvenli olma yer alırken, olumsuz ucunda istenmeyen davranış sergileyen, farkındalığı düşük ve şımarık bireysel benlik tasarımları olabileceği tespit edilmiştir. Olası sosyal benlik tasarımlarında ise katılımcılar olumlu uçta girişken, dışa dönük ve insanlara güvenilir bir tavır sergileme özelliklerini ifade ederken olumsuz uçta hak aramama/çekingen olma özelliklerini ifade ettiği görülmüştür. Son olarak katılımcıların olası akademik benlik tasarımlarının olumlu ucunda akademik başarıları yüksek, okulu seven/aktif öğrenci, farklı meslek yönelimine sahip olma, eğitimcilerle iletişim kurabilme ve okulu zamanında bitirme yer alırken, olası akademik benlik tasarımlarının olumsuz ucunda ise düşük akademik başarıya sahip olma yer almıştır.

Psikolojik danışman adayı olan katılımcıların eğitim kurumunda öğretmen ve yöneticilerden maruz kalınan duygusal istismar bağlamında koruyucu-önleyici, istismarcıya ve baş etmeye yönelik tutum sergileyebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların sergileyebilecekleri koruyucu önleyici tutumlar öğretmenlere yönelik “öğretmenlerle işbirliği yapmak, öğretmenlerin öğrencilere yönelik üsluplarını düzenleyici çalışmalarda bulunmak” olarak ifade edilirken, öğrencilere yönelik tutumları “öğrencileri tanıma çalışmaları gerçekleştirmek, öğrencilerle işbirliği yapmak, öğrencileri yetenekleri konusunda teşvik etmek” olarak ifade edilmiştir. Son olarak katılımcılar koruyucu-önleyici tutumları eğitim kurumuna yönelik “psikolojik danışma ve rehberlik(PDR) ve okul PDR servisinin tanıtımını gerçekleştirmek, demokratik okul iklimini gerçekleştirici çalışmalar yapmak ve hırs ve rekabetten uzak okul iklimi oluşturma çabası göstermek” olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcılar eğitim kurumunda öğretmen ve yöneticilerden maruz kalınan duygusal istismar bağlamında istismarcıya yönelik sergileyebilecekleri tutumun; yapıcı, yıkıcı ve nötr yaklaşıma dayalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. İstismarcıya yönelik sergileyebilecekleri yapıcı yaklaşımı “bilgi verme, adli bildirimde bulunma, kapsayıcı ve işbirlikçi profesyonel davranma, arabulucu olma ve yüzleştirici/yansıtıcı olma” olarak ifade eden katılımcıların, aynı bağlamda yıkıcı yaklaşımı “tepkisel, öğrenci yanlısı ve önyargılı” olarak ifade ettikleri nötr yaklaşımı ise “çekingen ve tepkisiz olma” olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Katılımcılar, eğitim kurumunda öğretmen ve yöneticilerden kaynaklı duygusal istismar bağlamında baş etmeye ilişkin sergileyebilecekleri tutumu mağdura, öğretmenlere ve diğer öğrencilere yönelik yaklaşımlar olarak sınıflandırmışlardır. Katılımcılar, baş etme bağlamında mağdura yönelik; bireysel psikolojik danışma yapmak, aile ve öğretmenle konsültasyon yapmak, öğrencinin güçlü yönlerini ve yeteneklerini desteklemek, mağdur öğrencileri grupla psikolojik danışmaya almak, mağduru sınıfla yeniden kaynaştırma ve mağdura okulu sevdirmeye ilişkin çalışmalar yapmak olarak tanımlamıştır. Duygusal istismarla baş etmeye ilişkin öğretmenlere yönelik sergileyebilecekleri tutumu “öğretmenlere seminer, arabuluculuk, yüzleştirme ve genellemekten kaçınma” olarak ifade eden katılımcılar, diğer öğrencilere yönelik baş etmeye ilişkin tutumlarını “öğrencilere sınıf rehberliği yapmak ve paydaş kurumlardan destek almak olarak ifade etmişlerdir.

Eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarı önlemeye ilişkin psikolojik danışman adayı olan katılımcıların bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarına ve okul

yöneticileri ile öğretmenlere yönelik önerileri olduğu görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlarına verilebilecek duygusal istismarı önlemeye ilişkin önerilerin, “öğrenci, öğretmen ve aileyi bilgilendirme/bilinçlendirme, anlaşılır ve uygun bir dil kullanma, duygusal istismarı fark edebilme ve fiziksel önlem alma” olarak ifade edilen duygusal istismar odaklı öneriler; “öğretmen, öğrenci ve ailelerle işbirliği” olarak ifade edilen işbirliği odaklı öneriler ve son olarak “objektif/tarafsız olma, mesleki gelişime açık olma, her öğrenciye ulaşabilme, PDR sevisini tanıtmaya ve gelişimsel PDR anlayışını benimseme” olarak ifade edilen PDR hizmeti ve PDR servisi odaklı önerilerdir.

Duygusal istismarı önlemeye yönelik katılımcıların; okul yöneticileri ile öğretmenlere “öğrencilere karşı sergilenen tutum ve yaklaşımlarda değişiklik gerçekleştirme, empati becerilerini geliştirme, idarecilerin ulaşılabilir olması, öğretmen ve idarecilerin var olan olay ve durumları, öğrencileri görmezden gelmemesi, öğretmen ve idarecilerin gelişime ve işbirliğine açık olması, okul PDR servisine saygı duyması, kendilerini tanımaları ve dışsal denetim odağını güçlendirme” biçimde önerileri olduğu görülmüştür.

Katılımcıların eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismarı ve bunun maruz kalan birey üzerindeki yansımalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın farkındalık yaratıcı, oluşturulabilecek müdahale hizmetlerine ve gerçekleştirilebilecek akademik çalışmalara öncülük edici, alan yazındaki ihtiyaç boşluğunu dolduran ve alan yazını zenginleştirici bir çalışma olduğunu ifade etmişlerdir.

Son olarak bu araştırmanın çalışma grubunun sahip olduğu eğitim kurumunda maruz kalınan duygusal istismar yaşantılarından yola çıkarak ülkemiz okullarında öğrencilerin öğretmen ve okul yöneticileri tarafından duygusal istismara maruz kaldığı söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle; öğretmen ve okul yöneticileri tarafından maruz kalınan duygusal istismarı en çok “aşağılama, küçük düşürme, alay etme ve ad takma”nın oluşturduğu görülmüştür. Bu duygusal istismar sonucunda, istismara maruz kalan bireylerin yoğun olarak başarısızlık, yetersizlik, üzüntü, kırılmışlık, incinmişlik, öfke ve kızgınlık duygularını yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Maruz kalınan istismar katılımcılar tarafından farklı biçimlerde ifade edilmiş olup; bu istismar ile baş etme konusunda her bir katılımcının farklı kaynakları olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra tüm farklılıklara rağmen maruz kalınan duygusal istismar bütüncül olarak incelendiğinde; katılımcıların çoğunda ortak bir etki olarak düşük benlik algısı yarattığı göze çarpmıştır.

Özetle, bu çalışma ile alan yazında var olan boşluğu da doldurma amacıyla öğrencilerin eğitim kurumunda maruz kaldığı duygusal istismarın yaşamlarında doğurduğu kısa ve uzun dönemli olumlu ya da olumsuz yansımalar ve bu yaşantının biyopsikososyal bütünlüklerine yansımaları kapsamlı bir biçimde sunulup, tartışılmıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Araştırma eğitim kurumunda öğretmen ve yöneticiler tarafından maruz kalınan duygusal istismarı ve yansımalarını ortaya çıkarmaya yönelik üniversite öğrencileri üzerinde Türkiye’de gerçekleştirilen ilk çalışmadır. Benzer bir çalışma farklı örneklem grupları üzerinde de yenilenebilir.
- Araştırma eğitim kurumlarında duygusal istismara maruz kalan bireyler üzerinde gerçekleştirilebilecek boylamsal çalışmalarla desteklenebilir. Böylece eğitim kurumlarındaki duygusal istismarın genç yetişkinler üzerindeki uzun süreli etki ve sonuçları ortaya konabilir.
- Araştırmada eğitim kurumunda duygusal istismara maruz kalan öğrenciler ile çalışılmıştır. Bireylerin eğitim kurumlarında maruz kaldıkları duygusal istismarın ebeveynlere ya da bu bireylerin kardeşlerine nasıl yansıdığı ya da bu yansımaları aile üyelerinin nasıl gözlemlediğine ilişkin bütüncül bir çalışma yapılabilir.
- Eğitim kurumlarında maruz kalınan duygusal istismarı önleme ya da yansımalarına müdahale etmeye yönelik hazırlanacak olan psikolojik danışma programlarının bireylerin biyopsikososyal bütünlüğü ve iyi oluşu üzerindeki yansımaları incelenebilir.
- Bundan sonra yapılacak araştırmalarda eğitim kurumlarında duygusal istismara ya da diğer istismara türlerine maruz kalan bireylerin benlik tasarımlarının bu yaşantılardan nasıl etkilendiği incelenebilir.
- Bireylerin eğitim hayatına yeni adım attığı, daha sonraki kademeler için kritik öneme sahip ve çocuklar için önemli bir yaşam geçişi konumundaki ilkökul çağında çocuklar için olası risk faktörlerinin neler olabileceği incelenebilir.

6.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere, alanda uygulamacıların duygusal istismarın ne olduğunu, buna maruz kalan birey üzerinde nasıl yansımalar bıraktığını fark etmesine yönelik bilgilendirme çalışmaları düzenlenebilir.
- Yasa yapıcılar, pek çok istismar türünde olduğu gibi duygusal istismarda da var olan yasal boşluğu –istismara uğrayan bireyin yasal olarak ne gibi yollar izlemesi gerektiği, istismarcının alacağı cezanın belirlenmesi gibi- doldurmaya dönük çalışmalar gerçekleştirebilir.
- Toplumsal açıdan okullarda yaşanan duygusal istismarın sıklığını etkileyen, çocuğun değerinin azalması (azınlık olma, engelli olma, cinsiyet gibi), sosyal eşitsizlikler, organize şiddet (savaşlar, kavgalar), toplumun şiddete bakışı ve birtakım kültürel normlar gibi çeşitli sosyal faktörler olabilir. Bu faktörlerin duygusal istismar yaşantılarıyla bağının incelenmesi sosyo-kültürel açıdan önemli bilgiler sağlayabilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre duygusal istismarın bireyin yaşamında engelleyici unsurlar oluşturmasının yanında katkılarının da olduğu belirlenmiştir. Benzer yaşantıların sonucunda kişilerde böyle bir farkın ortaya çıkmasına katkı sağlayan faktörlerin incelenmesi önemli olabilir. Bu sayede duygusal istismarla ilgili yapılacak önleme çalışmalarında bireylerde hangi özelliklerin geliştirilmesinin etkili olabileceği belirlenebilir. Bu farkı incelemek ayrıca bireylerin hayatındaki koruyucu ve önleyici faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayabilir.
- Eğitim kurumunda istihdam etmekte olan; başta psikolojik danışmanlar olmak üzere, öğretmen ve okul yöneticilerine duygusal istismar olgusuna ve maruz kalan bireyde oluşturduğu yansımalarla ilişkin farkındalık eğitimleri düzenlenebilir. Böylece eğitim kurumunda duygusal istismar olgusu azaltılabilir; mağdurlar için müdahale çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aluede, O., Ojugo, A. I., & Okoza, J. (2012). Emotional abuse of secondary school students by teachers in Edo State, Nigeria. *Research in Education*, 88(1), 29-39.
- Aras, Ş., Özcan, S., Tımbıl, S., Şemin, S., & Kasapçı, O. (2016). Öğrencilerin okulda maruz kaldıkları duygusal ve fiziksel şiddet. *Archives of Neuropsychiatry/Nöropsikiatri Arşivi*, 53(4).
- 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.
- Azizoğlu, M. (2009). *Lise ergenlerinde duygusal istismarın başarıya yansımaları*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bahar, G., Savaş, H. A., & Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51-65.
- Banducci, A. N., Lejuez, C. W., Dougherty, L. R., & Macpherson, L. (2016). A prospective examination of the relations between emotional abuse and anxiety: moderation by distress tolerance. *Prevention Science*, 18(1), 1-11.
- Barahmand, U., Khazaei, A., & Hashjin, G. S. (2016). Emotion dysregulation mediates between childhood emotional abuse and motives for substance use. *Archives of psychiatric nursing*, 30(6), 653-659.
- Barnett, D., Manly, J. T., & Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment: The interface between policy and research. *Child abuse, child development, and social policy*, 8, 7-73.
- Bayraktar, N. (1990). *Defining subcategories of psychological maltreatment*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bayraktar, S. (2015). *İnsanlığın kanayan yarası çocuk istismarı ve ihmali*. Antalya: Nobel Tıp Kitapları.
- Ba-Saddik, A. S., & Hattab, A. S. (2012). Emotional abuse towards children by schoolteachers in Aden Governorate, Yemen: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 12(1), 647.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 763-782.

- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R. A., & Khoury-Kassabri, M. (2002). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 26(12), 1291-1309.
- Berg, B. L., Lune, H., Hiperlink, (Firm), & Aydın, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Konya.
- Bhilwar, M., Upadhyay, R. P., Rajavel, S., Singh, S. K., Vasudevan, K., & Chinnakali, P. (2015). Childhood experiences of physical, emotional and sexual abuse among college students in South India. *Journal of Tropical Pediatrics*, 61(5), 329-338.
- Boran, P., Gökçay, G., Devecioğlu, E., & Eren, T. (2013). Çocuk gelinler. *Marmara Medical Journal*, 26, 58-62.
- Bottoms, B. L., Peter-Hagene, L. C., Epstein, M. A., Wiley, T. R., Reynolds, C. E., & Rudnicki, A. G. (2016). Abuse characteristics and individual differences related to disclosing childhood sexual, physical, and emotional abuse and witnessed domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(7), 1308-1339.
- Brassard, M. R., Hart, S. N., & Hardy, D. B. (1993). The psychological maltreatment rating scales. *Child Abuse & Neglect*, 17(6), 715-729.
- Brown, J., Cohen, P., Johnson, J. G., & Smailes, E. M. (1999). Childhood abuse and neglect: specificity of effects on adolescent and young adult depression and suicidality. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(12), 1490-1496.
- Bulut, I. (1996). *Genç anne ve çocuk istismarı*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Buser, T. & Buser, J.K. (2013). Helping students with emotional abuse: a critical area of competence for school counselors. *Journal of School Counseling* (11), 1-45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methodology]*. Ankara: Pegem.
- Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 735-746.
- Can Özcan, M. (2010). *İstismar ve ihmalin çocuklar üzerindeki fiziksel ve psikolojik yansımalarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Carkhuff, R. R. (2011). *21. Yüzyılda yardım etme sanatı: İçin eğitimcinin kılavuzu*. Aankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Clark, R. E., Clark, J. F., & Adamec, C. A. (2007). *The encyclopedia of child abuse*. New York: Infobase Publishing.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları (17. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- de Araújo, R. M. F., & Lara, D. R. (2016). More than words: The association of childhood emotional abuse and suicidal behavior. *European Psychiatry*, 37, 14-21.
- Devaney, J., & Spratt, T. (2009). Child abuse as a complex and wicked problem: Reflecting on policy developments in the United Kingdom in working with children and families with multiple problems. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 635-641.
- Dias, A., Sales, L., Hessen, D. J., & Kleber, R. J. (2015). Child maltreatment and psychological symptoms in a Portuguese adult community sample: the harmful effects of emotional abuse. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(7), 767-778.
- Dinleyici, M., & Dağlı, F. Ş. (2016). Duygusal ihmal, istismar ve çocuk hekiminin rolü/emotional abuse, neglect and the role of pediatrician. *Osmangazi Journal Of Medicine*, 38, 1-10.
- Doğrucan, A., & Yıldırım, Z. (2011). Yazılı basında çocuk istismarı haberlerinin incelenmesi: (Cumhuriyet, Hürriyet, Posta, Sabah, Yeni Şafak ve Zaman Gazeteleri Örneğinde). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 176-194.
- Doyle, C. (1998). *Emotional abuse of children: issues for intervention*. Doctoral dissertation, Social Work. University of Leicester: United Kingdom.
- Dubowitz, H., & Lane, W. G. (2011). Abused and neglected children. *Nelson Textbook of Pediatrics*. Philadelphia: Saunders, 142-6.
- El Bcheraoui, C., Kouriye, H., & Adib, S. M. (2012). Physical and verbal/emotional abuse of schoolchildren, Lebanon, 2009. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 18(10), 1011.
- Erol, D. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları* (Eskişehir il örneği). Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erkman, F. (1999). "Çocukların Duygusal Ezimi", *Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi*, Derleyenler; Esin Konanç, Ayten Egemen, Ankara: Gözde Repo Ofset.

- Erükçü Akbaş, G. (2014). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları: Ankara Altındağ ve Çankaya örneği. *Journal of Society & Social Work*, 25(2), 75-96.
- Evren, C., Umut, G., Bozkurt, M., Evren, B., & Ağaçhanlı, R. (2016). Mediating role of childhood emotional abuse on the relationship between severity of ADHD and PTSD symptoms in a sample of male inpatients with alcohol use disorder. *Psychiatry research*, 239, 320-324.
- Feinson, M. C., & Hornik-Lurie, T. (2016a). Binge eating & childhood emotional abuse: The mediating role of anger. *Appetite*, 105, 487-493.
- Feinson, M. C., & Hornik-Lurie, T. (2016b). 'Not good enough:' Exploring self-criticism's role as a mediator between childhood emotional abuse & adult binge eating. *Eating Behaviors*, 23, 1-6.
- Fontenot, L. G., Jackson, J. L., & Terry, D. P. (2015). Depressive and anxious symptomatology moderate the relationship between childhood emotional abuse severity and attentional bias on the modified stroop task. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(7), 753-772.
- Frias, A., Palma, C., Farriols, N., Gonzalez, L., & Horta, A. (2016). Anxious adult attachment may mediate the relationship between childhood emotional abuse and borderline personality disorder. *Personality and Mental Health*, 10(4), 274-284.
- Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: Combining core approaches*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gibb, B. E., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2004). Emotional maltreatment from parents, verbal peer victimization, and cognitive vulnerability to depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28(1), 1-21.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik Sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28).
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26(6), 697-714.

- Goncy, E. A., & van Dulmen, M. H. (2016). The association of attachment anxiety and avoidance with emotional dating abuse perpetration using multimethod, dyadic data. *Violence and Victims*, 31(4), 622-637.
- Göğayaz, S. (2001). *Ergenlerde öğretmenlerine yönelik duygusal istismar algısının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., & Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 24(3), 128-134.
- Güner, S., Güner, Ş., & Şahan, M. H. (2010). Çocuklarda sosyal ve medikal bir problem; istismar. *Van Tıp Dergisi*, 17(3), 108-113.
- Gürhan, N. (2015). *Her yönüyle çocuk istismarı ve ihmali* (Sağlık – Yasa – Eğitim ve Aile Boyutu). Ankara: Nobel Tıp Kitap Evi.
- Hafizoğulları, Z. & Özen, M. (2013). *Türk ceza hukuku özel hükümler: Kişilere karşı suçlar*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Hall, N. W., & Zigler, E. (1997). Drug-abuse prevention efforts for young children: A review and critique of existing programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(1), 134.
- 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.
- Heim, C., Shugart, M., Craighead, W. E., & Nemeroff, C. B. (2010). Neurobiological and psychiatric consequences of child abuse and neglect. *Developmental Psychobiology*, 52(7), 671-690.
- Hildyard, K. L., & Wolfe, D. A. (2002). Child neglect: developmental issues and outcomes. *Child abuse & neglect*, 26(6), 679-695.
- Hunter, A. J. (2001). A cross-cultural comparison of resilience in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 16(3), 172-179.
- Hyman, I. A., & Snook, P. A. (1999). *Dangerous schools: What we can do about the physical and emotional abuse of our children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: identification, assessment and intervention: a practice handbook*. West Sussex: John Wiley & Sons.

- Iwaniec, D., Donaldson, T., & Allweis, M. (2004). The Plight of Neglected Children- Social Work and Judicial Decision-Making, and Management of Neglect Cases. *Child & Fam. LQ*, 16, 423.
- İnsan Hakları Derneği (İHD). (2008). *Çocuk ihmali ve istismarını önleme: öğretmenler ve aileler için eğitim klavuzu*. Ankara: Berkay Ofset.
- Jung, H., Herrenkohl, T. I., Lee, J. O., Klika, J. B., & Skinner, M. L. (2015). Effects of physical and emotional child abuse and its chronicity on crime into adulthood. *Violence and victims*, 30(6), 1004-1018.
- Kara, B., Biçer, Ü., & Gökalp, A. S. (2004). Çocuk istismarı. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47(2), 140-51.
- Karakuş, Ö. (2012). Relation between childhood abuse and self esteem in adolescence. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 753-763.
- Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kaufman, J. (1991). Depressive disorders in maltreated children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 257-265.
- Kelly, B., Thornberry, T., & Smith, C. (1997). In the wake of childhood violence. *National Institute of Justice, Washington, DC*.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *Child Abuse & Neglect*, 9(2), 143-154.
- Kendall-Tackett, K. (2002). The health effects of childhood abuse: Four pathways by which abuse can influence health. *Child Abuse & Neglect*, 26(6), 715-729.
- Kendall-Tackett, K. A., & Eckenrode, J. (1996). The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems: A developmental perspective. *Child Abuse & Neglect*, 20(3), 161-169.
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M., & Finkelhor, D. (1993). Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113(1), 164.
- Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse & Neglect*, 33(12), 914-923.
- Khoury-Kassabri, M. (2006). Student victimization by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, 30(6), 691-707.
- Kılıççı, Y. (2002). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı.

- Kilimci, S. (2009). Teachers' perceptions on corporal punishment as a method of discipline in elementary schools. *The Journal of International Social Research*, 2(8), 242-251.
- King, M. A., & Janson, G. R. (2009). First do no harm: Emotional maltreatment in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 1-4.
- Koçmarlar, H. (2016). *Ergenlerin anne baba ve öğretmenlerinden algıladıkları duygusal istismarın öz yeterlikleri üzerindeki yordayıcı yansımalarına ilişkin bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Krugman, R. D., & Krugman, M. K. (1984). Emotional abuse in the classroom: The pediatrician's role in diagnosis and treatment. *American Journal of Diseases of Children*, 138(3), 284-286.
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi* (13. Basım). İstanbul: Remzi.
- Kuo, J. R., Khoury, J. E., Metcalfe, R., Fitzpatrick, S., & Goodwill, A. (2015). An examination of the relationship between childhood emotional abuse and borderline personality disorder features: the role of difficulties with emotion regulation. *Child Abuse & Neglect*, 39, 147-155.
- Lake, S., Wood, E., Dong, H., Dobrer, S., Montaner, J., & Kerr, T. (2015). The impact of childhood emotional abuse on violence among people who inject drugs. *Drug and Alcohol Review*, 34(1), 4-9.
- Lee, M. A. (2015). Emotional abuse in childhood and suicidality: The mediating roles of re-victimization and depressive symptoms in adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 44, 130-139.
- Maguire, S. A., Williams, B., Naughton, A. M., Cowley, L. E., Tempest, V., Mann, M. K., Teague, M. & Kemp, A. M. (2015). A systematic review of the emotional, behavioural and cognitive features exhibited by schoolaged children experiencing neglect or emotional abuse. *Child: care, health and development*, 41(5), 641-653.
- Mahiroğlu, A., & Buluç, B. (2003). Orta öğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).
- Malinosky-Rummell, R., & Hansen, D. J. (1993). Long-term consequences of childhood physical abuse. *Psychological bulletin*, 114(1), 68.
- Martins, C. M. S., Baes, C. V. W., de Carvalho Tofoli, S. M., & Jurueña, M. F. (2014). Emotional abuse in childhood is a differential factor for the development of

- depression in adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 202(11), 774-782.
- Massing-Schaffer, M., Liu, R. T., Kraines, M. A., Choi, J. Y., & Alloy, L. B. (2015). Elucidating the relation between childhood emotional abuse and depressive symptoms in adulthood: The mediating role of maladaptive interpersonal processes. *Personality and Individual Differences*, 74, 106-111.
- McNamara, S., & Moreton, G. (2001). *Changing behaviour: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. New York: Routledge.
- McEachern, A. G., Aluede, O., & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 86(1), 3.
- Miller, L. G. & Rainey, J. S. (2008). Students with Emotional Disturbances: How Can School Counselors Serve?. *Journal of School Counseling*, 6(3), 1-39.
- Moylan, C. A., Herrenkohl, T. I., Sousa, C., Tajima, E. A., Herrenkohl, R. C., & Russo, M. J. (2010). The effects of child abuse and exposure to domestic violence on adolescent internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of family Violence*, 25(1), 53-63.
- Nanda, M. M., Reichert, E., Jones, U. J., & Flannery-Schroeder, E. (2016). Childhood Maltreatment and Symptoms of Social Anxiety: Exploring the Role of Emotional Abuse, Neglect, and Cumulative Trauma. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 9, 1-7.
- Nesbit, W. C., & Philpott, D. F. (2002). Confronting subtle emotional abuse in classrooms. *Guidance & Counseling*, 17(2), 32-38.
- Nurcombe, B. (2000). Child sexual abuse I: psychopathology. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 34(1), 85-91.
- O'Hagan, K. (2006). *Identifying Emotional And Psychological Abuse: A Guide For Childcare Professionals: A Guide for Childcare Professionals*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ovayolu, N., Uçan, Ö., & Serindağ, S. (2007). Çocuklarda cinsel istismar ve yansımaları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13-22.
- Öztep, İ. C. (2010). *Duygusal istismar algılayan ve algılamayan ergenlerin kaygı düzeyleri ve denetim odaklarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Öztürk, S. (2007). *Çocuklarda duygusal istismar*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Palusci, V. J. (2011). Risk factors and services for child maltreatment among infants and young children. *Children and Youth Services Review*, 33(8), 1374-1382.
- Paşca, M. D. (2013). Emotional abuse–depressive index in school environment. *Romanian Journal of School Psychology*, 6(11), 55-58.
- Pluck, G., Girgis, S., Lee, K. H., & Parks, R. W. (2013). Childhood abuse and adult homelessness.in Kimura, S. & Miyazaki, A.*Physical and emotional abuse: Triggers, short and long-term consequences and prevention methods*. New York: Nova Publishers.
- Polat, O. (1998). *Çocuğa dayağa hayır*. Ankara: Analiz.
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der.
- Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Ankara: Seçkin.
- Radford, L., Corral, S., Bradley, C., Fisher, H., Bassett, C., Howat, N., & Collishaw, S. (2011). *Child abuse and neglect in the UK today*. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children.
- Raparia, E., Coplan, J. D., Abdallah, C. G., Hof, P. R., Mao, X., Mathew, S. J., & Shungu, D. C. (2016). Impact of childhood emotional abuse on neocortical neurometabolites and complex emotional processing in patients with generalized anxiety disorder. *Journal of Affective Disorders*, 190, 414-423.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Seyidoğlu, H. (2016). Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı (Geliştirilmiş. 10. Baskı). İstanbul: Güzem Can.
- Sharf, R. S. (2014). Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları. Kavramlar ve örnek olaylar. *Basımdan Çeviri*. Çeviri Editörü: NV Acar. Nobel Yayınevi. Ankara.
- Shumba, A. (2007). Emotional abuse in the classroom: A cultural dilemma?. *Journal of Emotional Abuse*, 4(3-4), 139-149.
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26(8), 783-791.
- Shin, S. H., Lee, S., Jeon, S. M., & Wills, T. A. (2015). Childhood emotional abuse, negative emotion-driven impulsivity, and alcohol use in young adulthood. *Child Abuse & Neglect*, 50, 94-103.

- Siyez, D. M. (2003). *Duygusal istismara maruz kalan ve kalmayan ergenlerin benlik algıları ile depresyon ve kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Slade, E. P., & Wissow, L. S. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review*, 26(5), 604-614.
- Smith, J. A. & Osborn, M. Smith, (2015). Interpretative phenomenological analysis. in J. A. (Ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage.
- Soffer, N., Gilboa-Schechtman, E., & Shahar, G. (2008). The relationship of childhood emotional abuse and neglect to depressive vulnerability and low self-efficacy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(2), 151-162.
- Soyaslan, D. (2011). *Kriminoloji (suç ve ceza bilimleri)*. Ankara: Yetkin.
- Soysüren Yaşar, F. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sporcu öğrenciler üzerindeki duygusal istismar davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Springer, K. W., Sheridan, J., Kuo, D., & Carnes, M. (2003). The long-term health outcomes of childhood abuse. *Journal of General Internal Medicine*, 18(10), 864-870.
- Şahin Demirkapı, E. (2014). *Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine yansıması ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Şakır Selimhocaoglu, A. (2011). Anne babaların çocuklarının temel gereksinimlerine yaklaşım tarzlarının çocuklarının duygusal istismar-ihmal durumuna yansıması (Kırşehir ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 189, 87-104.
- Şimşek, S., & Cankseven Önder, F. (2011). An investigation the behavioral problems of adolescents, who perceived emotional abuse from parents and teachers. *Elementary Education Online*, 10(3), 1124-1137.
- Şimşek, S. (2010). *Ergenlerde davranış problemlerinin, anne-babadan ve öğretmenlerden algılanan duygusal istismar açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- T. C. K. (2004). Türk Ceza Kanunu. Retrieved December, 13, 2012.
- T. C. Yasalar 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu. Ankara: Resmi Gazete (25611 sayılı).

- Taner, Y., & Gökler, B. (2004). Çocuk istismar ve ihmali: psikiyatrik yönleri. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 35, 82-86.
- Tercan, M. (1995). *Çocuğun ana-babası tarafından fiziksel istismarı ve ihmali*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N., & Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 64-70.
- Tıraşçı, Y., & Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Tomison, A. M., & Tucci, J. (1997). *Emotional abuse: The hidden form of maltreatment*. Australian Institute of Family Studies, for National Child Protection Clearing House.
- Tosuntaş Karakuş, F. (2006). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ile sosyal beceri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- TÜİK, İstatistiklerde Kadın. (2012).
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13458> (erişim 14.02.2017)
- Türk, T. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal istismar, disiplin cezaları ve okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- UNICEF. (2010). Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Rapor.
- Wakefield, C. (2002). Preventing and Reporting Child Abuse and Neglect: Guidance for School Personnel.
- Windle, M. (2002). Critical conceptual and measurement issues in the study of resilience. (Ed: M. D. Glantz , J. L. Johnson) *Resilience and Development: Positive, Life Adaptations*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Wekerle, C., & Pittman, A. L. (2001). Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(3), 282-289.
- World Health Organization (WHO). (2008). International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN).(2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*.
- Xie, Q. W., Qiao, D. P., & Wang, X. L. (2016). Parent-Involved Prevention of Child Sexual Abuse: A Qualitative Exploration of Parents’ Perceptions and Practices in Beijing. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 999-1010.

- Yavuzer, H. (2004). *Ana baba ve çocuk* (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi* (28. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk ve suç* (11. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *İlköğretimde gelişimsel rehberlik* [Developmental Guidance in Elementary School] (2 baskı) .İstanbul: Morpa Yayınlar
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız Arabacı, S. (2007). *İlköğretim II. kademesindeki çocuklara yönelik istismarın ve ihmalin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yılmaz Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Zolotor, A. J.,& Shanahan, M. (2011). Child Abuse and Neglect. In *Elsevier Inc.*.
- Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

EKLER**EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU (KBF)**

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:
3. Duygusal istismara maruz kaldığınız okul türü:
4. Sizi duygusal istismara maruz bırakan okul personeli:
5. Eğitim kurumunda maruz kaldığınız duygusal istismara eşlik eden başka bir istismar türü: () Yok ()



EK 2. GÖRÜŞME FORMU

Görüşmenin Tarihi:

Görüşmenin Yeri:

Başlangıç ve Bitiş Saati:

Görüşmenin Amacı: Psikolojik danışman adaylarının geçmiş eğitim kurumlarında yaşadıkları duygusal istismarı ve bu duygusal istismarın bugünkü öznel durumları üzerine yansımalarını kapsamlı bir şekilde ve bütüncül bir anlayışla incelemeyi amaçlamaktadır.

Giriş

Merhaba benim adım İrem Şahin ve Çukurova Üniversitesi PDR anabilim dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmamam kapsamındapsikolojik danışman adaylarının (okul öncesinden bugüne kadar) eğitim kurumlarında yaşadıkları duygusal istismar ve bu duygusal istismarın bugünkü öznel durumları üzerine yansımalarını araştırmaktayım. Bu görüşmede amacım psikolojik danışman adaylarının geçmiş eğitim kurumlarında yaşadıkları duygusal istismarı ve bu duygusal istismarın bugünkü öznel durumları üzerine yansımalarına dair algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma ile ortaya çıkacak sonuçların, okul ortamında gerçekleşen duygusal istismara dair göz ardı edilen konuları ortaya çıkarmaya ve bu probleme çözüm getirmeye katkıda bulunmasını ümit ediyorum.

1. Burada paylaşacaklarınızın tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
2. Başlamadan evvel, şuna dek söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz herhangi bir şey ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
3. Görüşmeyi izniniz olursa kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
4. İzninizle başlıyorum.

Görüşme Soruları

1. Size göre duygusal istismar nedir ve ne anlama gelmektedir?
Sonda/1: Size göre duygusal istismar niteliği taşıyan davranışlar nelerdir? Hangi davranışlar duygusal istismar niteliği taşır?
2. Öğretmen ya da yöneticilerle geçmiş okul yaşantılarınızda duygusal istismar olarak tanımlayabileceğiniz bir yaşantınız var mı? Varsa nedir?
Sonda 2/1: Bu durum yaşamınızda zamanla sorunlara neden olmuş mudur? Ne tür sorunlara neden olmuştur?
Sonda 2/2: Bu durumun sizin bugünkü öznel (psikolojik) dünyanızda nasıl bir iz bıraktığını düşünüyorsunuz?
Sonda 2/3: Okul ortamında karşılaştığınız bu tür davranışlar bugün sizi nasıl etkiliyor. Hangi özelliklerinizi ya da davranışlarınız bu geçmiş deneyimlerinle ilişkilendiriyorsunuz?
3. Geçmişte öğretmenleriniz ve/veya okul yöneticiniz tarafından maruz kaldığınız duygusal istismarın ardından;
Aileniz ile,
Arkadaşlarınız ile,
Ve sizi duygusal istismara maruz bırakan öğretmenlerden sonra yaşamınıza giren öğretmenleriniz ile ilişkileriniz nasıl olmuştur?

4. Okul ve öğretmen yaşantılarından maruz kaldığınız bu “duygusal istismar”ın sizde yarattığı duygular nelerdir?
Sonda 4: Okul ve öğretmen yaşantılarından kaynaklı yaşamış olduğunuz duygusal istismar şu anki duygu-düşünce ve davranışlarınızı nasıl etkilemektedir?
5. Bu yaşantı ya da yaşantıların size katkıları olmuş mudur? Ne tür katkıları olmuştur?
6. Yaşadığınız duygusal istismarın sonraki dönemlerde eğitim yaşamınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. Bu yaşantınız olmasaydı şuan nasıl bir birey olurdunuz?
8. Okul psikolojik danışmanı olduğunuzda, okulda duygusal istismarda bulunan öğretmenlere karşı tutumunuz ne olur?
Sonda 8/1: Bu durum ile nasıl baş edersiniz?
Sonda 8/2: Duygusal istismara maruz kalan öğrencinin yaşadığı/yaşayabileceği olumsuz yansımaları nasıl önlersiniz?
9. Okulda duygusal istismar ile ilgili gerçekleştirilebilecek çalışmalara dair öneriniz ne olur?
Sonda 9/1: Bu çalışmalarda okul psikolojik danışmanına katkılarınız neler olur? Nelere dikkat etmelerini önerirsiniz?
Sonda 9/2: Bu bağlamda öğretmenlere ve okul yöneticilerine önerileriniz neler olur?
10. Size göre bu çalışmanın Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yürütülen çalışmalar içerisindeki önemi nedir?

EK 3. ENSTİTÜ ETİK KURUL ONAY FORMU

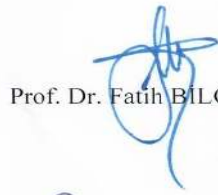
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Toplantı Tutanağı

Toplantı Tarihi: 12 Haziran 2017, saat 12.00
Toplantı Yeri: İktisat Bölümü Toplantı Salonu

Kurul Başkanlığımıza iletilen ve danışmanlığını Prof. Dr. S. Sonay GÜÇRAY'ın yaptığı yüksek lisans öğrencimiz İrem ŞAHİN'in (2015931312) "Eğitim Kurumlarında Duygusal İstismar ve Yansımaları: Nitel Bir Çalışma" başlıklı tez çalışmasında kullanacağı anket formu ile ilgili olarak talep edilen etik belgesi için gerekli incelemeyi yapan Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Meral ATICI'nın raporu ve tavsiyesi doğrultusunda, görüşme formunda katılımcılar açısından bir etik problem olmadığı anlaşılarak, bu belgenin "etik formu" olarak verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.



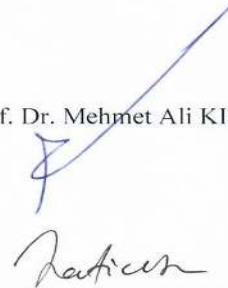
Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU Prof. Dr. Serap Çabuk Prof. Dr. Mehmet Ali KIRMAN
Kurul Başkanı



Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ



Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR



Prof. Dr. Hatice SOFU



Prof. Dr. Tahir BALCI



Prof. Dr. Meral ATICI



Prof. Dr. Mustafa APAYDIN

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: İrem ŞAHİN

Doğum Tarihi: 05.01.1993

Doğum Yeri: Tarsus/Mersin

Yabancı Dili: İngilizce

Adres: Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, Sarıçam/Adana

Telefon: 0322 338 67 33 - 125

E – posta: isahin@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2015 – 2017: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

2011 – 2015: Lisans, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

2007 – 2011: Ortaöğretim, Tarsus Anadolu Öğretmen Lisesi

ÇALIŞMA DURUMU

2015 - ... Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı