

TRAVMA BİLGİLİ PERSPEKTİFTEN  
YATILI BÖLGE OKULU DENEYİMİNİN YETİŞKİNLİKTEKİ YANSIMALARI:  
KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ PROGRAMLAR ENSTİTÜSÜ

FATMA BOZ

TRAVMA VE AFET ÇALIŞMALARI UYGULAMALI RUH SAĞLIĞI YÜKSEK  
LİSANS PROGRAMI

**TRAVMA BİLGİLİ PERSPEKTİFTEN YATILI BÖLGE OKULU  
DENEYİMİNİN YETİŞKİNLİKTEKİ YANSIMALARI: KARMA  
YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Fatma Boz  
122507008

Prof. Dr. A. Tamer Aker  
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Prof. Dr. Zeynep Şimşek  
İstanbul Bilgi Üniversitesi

Doç. Dr. Nermin Gündüz  
Haliç Üniversitesi

Onay Tarihi: 23/06/2025



Bu belgedeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik davranışa uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu beyan ederim. Ayrıca, bu kural ve davranışın gerektirdiği şekilde, bu çalışmanın orijinal bulgusu olmayan tüm materyal ve sonuçlara tam olarak atıfta bulunduğumu ve referans verdiğimi beyan ederim.

**İsim Soyisim:** Fatma Boz

**İmza:**

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the effects of childhood experiences of individuals who attended Regional Boarding Schools (YBO) in Türkiye on their psychological functioning in adulthood. The study was conducted using a convergent mixed methods design. In the quantitative component, psychological symptom levels were assessed through the administration of the DSM-5 Posttraumatic Stress Disorder Checklist and the General Health Questionnaire to 108 participants. In the qualitative component, in-depth analysis of the subjective experiences related to boarding school life was carried out through semi-structured interviews conducted with 10 participants.

This research revealed that childhood experiences in regional boarding schools can leave multi-layered and long-term impacts on individuals' psychological functioning in adulthood. Quantitative findings showed that female participants exhibited significantly higher levels of avoidance, and that frequent feelings of anxiety, insecurity, and fear experienced during the boarding school period were significantly associated with total PTSD scores as well as the subdimensions of re-experiencing, avoidance, and negative alterations in cognition and mood. Qualitative findings supported these results by demonstrating that experiences such as emotional neglect, loneliness, strict control, and lack of privacy in childhood often persist into adulthood in the form of emotional suppression, relational distance, social withdrawal, and heightened sensitivity to authority figures. Nevertheless, some participants were observed to transform these adverse experiences into strengths by developing a sense of personal responsibility, academic orientation, and psychological resilience.

In this regard, the study addresses a significant gap in the literature by exploring both individual and systemic impacts of regional boarding schools in Türkiye, and provides valuable contributions to the field through a trauma-informed systems perspective.

**Keywords:** Boarding Regional School; Trauma-Informed Approach; Suppression; PTSD; Mixed Methods

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yatılı bölge okullarında (YBO) eğitim almış bireylerin çocukluk dönemindeki deneyimlerinin, yetişkinlikteki psikolojik süreçler üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışma, eşzamanlı karma yöntem desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Nicel boyutta, 108 katılımcıya uygulanan DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi aracılığıyla psikolojik belirtili düzeyleri değerlendirilmiştir. Nitel boyutta ise, 10 katılımcıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla yatılı okul sürecine dair öznel deneyimler analiz edilmiştir. Bu araştırma, yatılı bölge okulunda geçirilen çocukluk deneyimlerinin, bireylerin yetişkinlikteki psikolojik süreçleri üzerinde çok katmanlı ve uzun vadeli etkiler bıraktığını ortaya koymuştur. Nicel bulgular, özellikle kadın katılımcıların kaçınma düzeylerinin daha yüksek olduğunu; çocuklukta YBO’da sık yaşanan endişe, güvensizlik ve tedirginlik duygularının, TSSB toplam puanı ile yeniden yaşantılama, kaçınma ve olumsuz biliş-duygudurum gibi belirtilerle anlamlı ilişkiler taşıdığını göstermiştir. Nitel bulgular ise bu belirtileri destekler biçimde, çocuklukta duygusal bakım eksikliği, yalnızlık, kurumsal denetim ve mahremiyet kaybı gibi deneyimlerin; yetişkinlikte duyguların bastırılması, ilişkilerde mesafe koyma, içe çekilme ve otorite figürlerine karşı aşırı hassasiyet gibi örüntülerle devam ettiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı bireylerin bu zorlu deneyimi başarıya yönelerek, bireysel sorumluluk ve direnç geliştirme yoluyla dönüştürebildiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırma, Türkiye’de yatılı bölge okullarının bireysel ve yapısal etkilerini çok yönlü biçimde ele alarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmakta ve travma bilgili perspektif sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yatılı Bölge Okulu; Travma Bilgili Yaklaşım; Bastırma; TSSB; Karma Yöntem

## TEŞEKKÜR

Araştırmamın nitelik kazanmasında katkı sunan, deneyimlerini benimle içtenlikle paylaşan tüm katılımcılara teşekkür ederim. Onların samimiyeti ve açıklığı bu çalışmanın en kıymetli yanıdır. Tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet Tamer Aker'e ve yolculuğum boyunca fikirlerini ve desteğini esirgemeyen, çalışmalarına hayranlık duyduğum Sayın Şükran İlimsever Başarır'a teşekkürlerimi iletmek isterim.

Bu tez süreci, yalnızca akademik bir çaba değil, aynı zamanda hayallerimi ve merakımı besleyen bir yolculuk oldu. Bu yolda yanımda olan, motivasyonumun sürmesini sağlayan ve hayallerime inanan tüm değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim. Özellikle sevgili arkadaşım Büşra Uğur'a, her tökezlediğimde, umutsuzluğa kapıldığımda beni cesaretlendirdiği, desteklediği ve yönümü bulmama yardımcı olduğu için minnettarım.

Sürecin her aşamasında sevgisiyle, güveniyle ve desteğiyle yanımda olan erkek arkadaşım Alper Akbulut'a teşekkür ederim. Varlığı, bu zorlu süreçte bana güç verdi. Son olarak, yaşamım boyunca bana inanan, her koşulda desteklerini hissettiren sevgili annem Hacer Boz ve babam Hikmet Boz'a; benimle birlikte sevinen, üzülen ve dertlerimi paylaşan canım kardeşlerim Hanife Boz ve Ayşenur Boz'a da gönülden teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| ABSTRACT .....                                                             | iv  |
| ÖZ.....                                                                    | v   |
| TEŞEKKÜR .....                                                             | vi  |
| İÇİNDEKİLER.....                                                           | vii |
| TABLolar.....                                                              | xi  |
| ŞEKİLLER .....                                                             | xiv |
| SEMBOLLER .....                                                            | xv  |
| 1. GİRİŞ .....                                                             | 1   |
| 2. KAVRAMSAL ARAŞTIRMA.....                                                | 4   |
| 2.1. Yatılı Bölge Okulları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamı .....            | 4   |
| 2.2. Ayrılık ve Bağlanma .....                                             | 7   |
| 2.2.1. Bağlanma Stilleri Üzerine Etkiler .....                             | 7   |
| 2.2.2. Ayrılık Kaygısı ve Ev Hasreti.....                                  | 10  |
| 2.3. Gelişimsel Travma .....                                               | 11  |
| 2.4. Gelişim Dönemleri .....                                               | 15  |
| 2.5. Yatılı Okul ve Baş Etme Yöntemleri .....                              | 18  |
| 2.6. Travma Bilgili Okullar: Kuramsal Arka Plan ve Uygulama Alanları ..... | 21  |
| 3. YÖNTEM.....                                                             | 25  |
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                                | 25  |
| 3.2. Çalışma Grubu .....                                                   | 27  |
| 3.2.1. Nicel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubu .....                   | 27  |
| 3.2.2. Nitel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubu.....                    | 29  |

|          |                                                                                                                                                               |    |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.     | Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                                   | 30 |
| 3.3.1.   | Nicel Verilerin Elde Edildiği Ölçekler .....                                                                                                                  | 30 |
| 3.3.1.1. | Sosyodemografik Bilgi Formu .....                                                                                                                             | 30 |
| 3.3.1.2. | DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi (PCL-5).....                                                                                             | 31 |
| 3.3.1.3. | Genel Sağlık Anketi (GHQ) .....                                                                                                                               | 31 |
| 3.3.2.   | Nitel Veri Toplama Aracı .....                                                                                                                                | 32 |
| 3.3.2.1. | Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                                                                                                                      | 32 |
| 3.4.     | Verilerin Toplanması .....                                                                                                                                    | 33 |
| 3.4.1.   | Nicel Verilerin Toplanması.....                                                                                                                               | 33 |
| 3.4.2.   | Nitel Verilerin Toplanması .....                                                                                                                              | 33 |
| 3.5.     | Verilerin Analizi .....                                                                                                                                       | 34 |
| 3.5.1.   | Nicel Verilerin Analizi.....                                                                                                                                  | 35 |
| 3.5.2.   | Nitel Verilerin Analizi .....                                                                                                                                 | 35 |
| 4.       | BULGULAR .....                                                                                                                                                | 37 |
| 4.1.     | Nicel Verilere Ait Bulgular .....                                                                                                                             | 37 |
| 4.1.1.   | Demografik Değişkenlere Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Karşılaştırmaları .....                         | 37 |
| 4.1.2.   | Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Değerlendirmelerine Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi Karşılaştırmaları ..... | 48 |
| 4.1.3.   | Genel Sağlık Durumu ve TSSB Belirtileri Arasındaki İlişkilerin İstatistiksel İncelemesi.....                                                                  | 69 |
| 4.1.4.   | DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi Arasındaki Korelasyon .....                                                  | 72 |
| 4.1.5.   | DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesine Göre TSSB Durumlarının Dağılımı .....                                                             | 73 |
| 4.2.     | Nitel Verilere Ait Bulgular .....                                                                                                                             | 74 |
| 4.2.1.   | Üst Tema: YBO: Kurumsal, Fiziksel ve Günlük Deneyimler .....                                                                                                  | 75 |

|           |                                                                                               |     |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1.1.  | Kültürel ve Sosyal Çeşitlilikle Uyum Dinamikleri.....                                         | 76  |
| 4.2.1.2.  | Koruyucu, Destekleyici ve Güçlendirici İlişkiler.....                                         | 78  |
| 4.2.1.3.  | Kurumsal Disiplin ve Katı Günlük Rutinler.....                                                | 79  |
| 4.2.1.4.  | İhmal Edilen ve Karşılanmayan Temel İhtiyaçlar .....                                          | 81  |
| 4.2.1.5.  | Kısıtlanmış Alanlar ve Zaman Baskısı .....                                                    | 83  |
| 4.2.1.6.  | Zorunlu Büyüme ve Sorumluluklar.....                                                          | 85  |
| 4.2.1.7.  | Mahremiyet Eksikliği .....                                                                    | 86  |
| 4.2.1.8.  | Kırsal Bölgelerde Yatılı Bölge Okulunun İşlevi.....                                           | 88  |
| 4.2.1.9.  | Yetersiz Koşullar (personel, fiziksel koşullar, yoksulluk).....                               | 91  |
| 4.2.1.10. | Duygusal Bakım Eksikliği.....                                                                 | 93  |
| 4.2.1.11. | Disiplin Uygulamaları .....                                                                   | 95  |
| 4.2.2.    | Üst Tema: İçsel Tepkiler ve Öznel Yaşantılar.....                                             | 100 |
| 4.2.2.1.  | YBO Yaşamında Geliştirilen Psikososyal Baş Etme Stratejileri .....                            | 101 |
| 4.2.2.2.  | Erken Yaşta Aileden Ayrılma ve İlk Ayrılık Deneyimi.....                                      | 106 |
| 4.2.2.3.  | Koşullu Sevgi ve Değer Algısı .....                                                           | 109 |
| 4.2.2.4.  | Sürekli Tetikte Kalma ve Bedensel Alarm Hâli.....                                             | 110 |
| 4.2.2.5.  | Tekrarlayan Ayrılık ve Kayıp Deneyimi .....                                                   | 111 |
| 4.2.3.    | Yatılı Okul Deneyiminin Yetişkinliğe Etkileri: Psikolojik ve İlişkisel İzler.....             | 113 |
| 4.2.3.1.  | Yetişkinlikte Baş Etme Stratejileri.....                                                      | 113 |
| 4.2.3.2.  | Travmanın Çift Doğası: Hem Yara, Hem Dönüşüm Potansiyel .....                                 | 116 |
| 4.2.3.3.  | Kronik stresin uzun vadeli etkileri.....                                                      | 117 |
| 4.2.3.4.  | YBO'nun Bağlanma ve Sosyal İlişkilere Etkisi .....                                            | 120 |
| 4.2.3.5.  | İçselleştirilmiş Disiplin ve Otoriteyle İlişkilerin Yetişkinliğe Yansıması.....               | 123 |
| 5.        | TARTIŞMA .....                                                                                | 127 |
| 5.1.      | Yatılı Bölge Okulu Deneyiminin Fiziksel, Sosyal ve Kurumsal Dinamikleri Yönelik Tartışma..... | 127 |
| 5.2.      | YBO Deneyimi İçsel Tepkiler ve Öznel Yaşantılara Yönelik Tartışma.....                        | 134 |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3. YBO Deneyiminin Yetişkin Psikolojik Süreçlerine Etkisine Yönelik Tartışma..... | 142 |
| 6. SINIRLILIKLAR.....                                                               | 149 |
| 7. ÖNERİLER.....                                                                    | 150 |
| 8. SONUÇ.....                                                                       | 153 |
| KAYNAKÇA.....                                                                       | 155 |
| EKLER                                                                               |     |
| Ek A. Etik Kurul Değerlendirme Sonucu.....                                          | 167 |
| Ek B. Nicel Veriler İçin Onam Formu.....                                            | 168 |
| Ek C. Nitel Veriler İçin Onam Formu.....                                            | 169 |
| Ek D. Sosyodemografik Bilgi Formu.....                                              | 170 |
| Ek E. DSM - 5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi.....              | 176 |
| Ek F. Genel Sağlık Anketi.....                                                      | 178 |
| Ek G. Yarı Yapılandırılmış Derinlemesine Görüşme Formu.....                         | 181 |

## TABLolar

|                                                                                                                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 3.1. Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri....                                                                                                                                         | 28 |
| Tablo 3.2. Nitel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri ....                                                                                                                                        | 29 |
| Tablo 4.1. DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanları Tanımsal Verileri.....                                                                                                | 37 |
| Tablo 4.2. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (T Testi).....                     | 38 |
| Tablo 4.3. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yaşlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H Testi).....           | 39 |
| Tablo 4.4. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Medeni Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA) .....                  | 40 |
| Tablo 4.5. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Öğrenim Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H Testi)..... | 42 |
| Tablo 4.6. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Çalışma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H Testi)..... | 43 |
| Tablo 4.7. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Algılanan Gelir Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA) .....         | 46 |
| Tablo 4.8. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Algılanan Kardeş Sayılarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA) .....         | 47 |
| Tablo 4.9. Katılımcıların Yatılı Bölge Okula Başlama Yaşları İle Yatılı Bölge Okulunda Eğitim Gördükleri Sürelere İlişkin Veriler.....                                                                                     | 49 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 4.10. Katılımcıların Yatılı Bölge Okulunda Öğrenim Görme Gerekçelerine İlişkin Veriler.....                                                                                                                                                                    | 49 |
| Tablo 4.11. Katılımcıların Anne Babalarının Yatılı Bölge Okulunda Öğrenim Görme Durumlarına İlişkin Veriler .....                                                                                                                                                    | 50 |
| Tablo 4.12. Katılımcıların Kardeşlerinin Yatılı Bölge Okulunda Öğrenim Görme Durumlarına İlişkin Veriler .....                                                                                                                                                       | 50 |
| Tablo 4.13. Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Veriler.....                                                                                                                                                                                      | 50 |
| Tablo 4.14. Yatılı Bölge Okulunun Şehir Merkezine Uzaklığına İlişkin Veriler.....                                                                                                                                                                                    | 51 |
| Tablo 4.15. Katılımcıların Zorlayıcı Bir Durumla Karşılaştığınızda Verdikleri Tepkilere İlişkin Veriler.....                                                                                                                                                         | 52 |
| Tablo 4.16. Katılımcıların Yatılı Bölge Okulunun Disiplin Anlayışını Değerlendirmelerine İlişkin Tanımsal Veriler.....                                                                                                                                               | 52 |
| Tablo 4.17. Katılımcıların Duygusal Ve Psikolojik Sağlıklarının Etkilenme Durumunu Değerlendirmelerine İlişkin Tanımsal Veriler.....                                                                                                                                 | 53 |
| Tablo 4.18. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Fiziksel Koşulları Değerlendirme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA) .....                                 | 54 |
| Tablo 4.19. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Hijyen Ve Yaşam Koşullarını Değerlendirme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA) .....                        | 56 |
| Tablo 4.20. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA) .....                                    | 57 |
| Tablo 4.21. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Öğretmenlerinden Şiddete Maruz Kalma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA) .....                             | 58 |
| Tablo 4.22. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yatılı Okulda Endişeli, Güvensiz Ve Tedirgin Hissetme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H) ..... | 60 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 4.23. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Çocukluk Döneminde Ebeveynleri İle İlişkilerini Tanımlamalarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H) .....            | 62 |
| Tablo 4.24. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Duygularını İfade Edebilme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA).....                                                 | 64 |
| Tablo 4.25. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Ruh Sağlığı İçin Profesyonel Destek Alma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H).....                        | 66 |
| Tablo 4.26. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Büyük Bir Stres Yaşandığında Yardım Arama Durumuna Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H).....                          | 68 |
| Tablo 4.27. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yaş, Kardeş Sayısı, Yatılı Okula Başlama Yaşı Ve Yatılı Okulda Öğrenim Görme Süreleri İle DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon ..... | 69 |
| Tablo 4.28. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yaş, Kardeş Sayısı, Yatılı Okula Başlama Yaşı Ve Yatılı Okulda Öğrenim Görme Süreleri İle Genel Sağlık Anketi Puanları Arasındaki Korelasyon.....                                                                     | 70 |
| Tablo 4.29. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Cinsiyetleri İle DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon (Spearman).....                                                                | 71 |
| Tablo 4.30. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Genel Sağlık Anketi Puanları İle DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon (Pearson).....                                                            | 72 |
| Tablo 4.31. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesine Göre TSSB Durumlarının Dağılımı .....                                                                                                                     | 74 |

## ŞEKİLLER

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen .....                                                    | 26  |
| Şekil 4.1. YBO: Kurumsal, Fiziksel ve Günlük Deneyimlere Yönelik Temel Kategoriler .....     | 75  |
| Şekil 4.2. İçsel Tepkiler ve Öznel Yaşantılar .....                                          | 100 |
| Şekil 4.3. Yatılı Okul Deneyiminin Yetişkinliğe Etkileri: Psikolojik ve İlişkisel İzler..... | 113 |



## SEMBOLLER

|         |                                                                                                                                     |
|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACE:    | Adverse Childhood Experiences (Olumsuz Çocukluk Çağı Deneyimleri)                                                                   |
| AÇEV:   | Anne Çocuk Eğitim Vakfı                                                                                                             |
| DESNOS: | Disorders of Extreme Stress Not Otherwise Specified (Başka Türli Adlandırılmayan Aşırı Stres Bozuklukları)                          |
| DSM-5:  | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5. Baskı (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 5. Baskı) |
| DSM-IV: | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4. Baskı (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 4. Baskı) |
| DTD:    | Developmental Trauma Disorder (Gelişimsel Travma Bozukluğu)                                                                         |
| GHQ:    | General Health Questionnaire (Genel Sağlık Anketi)                                                                                  |
| GTB:    | Gelişimsel Travma Bozukluğu                                                                                                         |
| HEARTS: | Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (Okullarda Sağlıklı Ortamlar ve Travmaya Müdahale Programı)                  |
| HTL:    | Head Start Trauma-Informed Learning (Travma Bilgili Erken Eğitim Programı)                                                          |
| ICD-11: | International Classification of Diseases, 11. Baskı (Uluslararası Hastalık Sınıflandırması, 11. Baskı)                              |
| MEB:    | Millî Eğitim Bakanlığı                                                                                                              |
| NCTSN:  | National Child Traumatic Stress Network (Ulusal Çocuk Travmatik Stres Ağı)                                                          |

|         |                                                                                                                 |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| NHTC:   | National Human Trafficking Curriculum (Ulusal İnsan Ticareti Müfredatı)                                         |
| PCL-5:  | PTSD Checklist for DSM-5 (DSM-5'e Göre Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi)                          |
| SAMHSA: | Substance Abuse and Mental Health Services Administration (Madde Bağımlılığı ve Ruh Sağlığı Hizmetleri İdaresi) |
| SEED:   | Social-Emotional and Ethical Development (Sosyal-Duygusal ve Etik Gelişim)                                      |
| TBRI:   | Trust-Based Relational Intervention (Güvene Dayalı İlişkisel Müdahale)                                          |
| TSSB:   | Travma Sonrası Stres Bozukluğu                                                                                  |
| UNICEF: | United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)              |
| YBO:    | Yatılı Bölge Okulu                                                                                              |
| YBO:    | Yatılı Bölge Orta Okulu                                                                                         |
| YİBO:   | Yatılı İlköğretim Bölge Okulu                                                                                   |

## GİRİŞ

Yatılı okullar, dünya genelinde köklü bir geçmişe sahip eğitim kurumlarıdır. Askerî, dini, aristokratik ve endüstriyel toplum yapılarının ihtiyaçları doğrultusunda biçimlenen bu okullar, uzun yıllar boyunca çocukların ailelerinden uzakta eğitildiği kurumsal yapılar olarak olarak varlık göstermiştir. Türkiye’de yatılı eğitim uygulamaları Osmanlı dönemine kadar uzanmakta; Cumhuriyet’in ilanından sonra ise özellikle kırsal bölgelerde eğitimi yaygınlaştırma ve toplumsal kalkınmayı destekleme amacıyla yaygınlaştırılmıştır.

Bu doğrultuda, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO), kırsal kesimlerde yaşayan çocukların temel eğitime erişimini artırmak amacıyla, 1962 yılında yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu çerçevesinde yapılandırılmıştır (MEB, 2023; Resmî Gazete, 1973). Çocukların yaşamını çok yönlü biçimde etkileyen bu okullar, zamanla Türkiye’nin farklı bölgelerinde yaygınlaşarak kırsal eğitim sisteminin temel unsurlarından biri haline gelmiştir. Eğitim hizmetinin yanı sıra barınma, yemek, temizlik ve gözetim gibi temel bakım süreçlerini de üstlenen bu yapılar, çocukların yalnızca bilişsel değil, sosyal ve duygusal gelişimlerini de doğrudan şekillendirmiştir.

Türkiye’de yıllar içinde eğitim uygulamalarının kurumsal çerçevesi önemli değişimlere uğramış; bu dönüşüm yalnızca çocukların yaşantısını değil, sistemin kapsamını ve işleyişini de köklü biçimde etkilemiştir. 2012 yılında Türkiye’nin eğitim sistemi, 4+4+4 modeli adıyla bilinen bir düzenleme ile yeniden yapılandırılmış ve zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmıştır. Bu düzenleme ile ilkokul seviyesinde yatılı eğitim sonlandırılarak YİBO’lar, yatılı bölge ortaokulları (YBO) olarak yeniden isimlendirilmiştir. Bu çalışmada, YİBO ve YBO’lar genel olarak “yatılı bölge okulları” adıyla anılacaktır. Yapılan bu değişiklikler, yatılı bölge okullarının işleyişinde köklü dönüşümlere yol açmış; talebin azalması ve bazı okulların kapanmasıyla sonuçlanmıştır. Ancak YBO’lar hâlâ kırsal bölgelerde eğitime erişimi sağlamada önemli bir işlev görmektedir (MEB, 2023).

Sistem zaman içinde dönüşüme uğramış olsa da, yatılı bölge okullarında öğrenim gören çocukların temel deneyimlerini belirleyen psikososyal dinamikler büyük ölçüde benzer kalmıştır. Bu okullarda eğitim alan çocuklar, çok küçük yaşta ailelerinden ayrılarak hem akademik hem de gündelik yaşantılarını okul ortamında sürdürmekte; yaşamlarının 24 saatini kurumsal bir yapının içinde geçirmektedirler. Çoğunlukla sosyoekonomik olarak dezavantajlı, çok çocuklu ailelerden gelen bu öğrenciler yalnızca ekonomik yoksunluklarla değil, aynı zamanda katı disiplin kuralları, mahremiyet eksikliği ve sınırlı duygusal destek gibi koşullarla da başa çıkmak zorunda kalmaktadır.

Bu okullarda öğrenim gören çocukların yaşam koşulları ve ruhsal deneyimleri üzerine yapılan araştırmalar, önemli bulgular sunmaktadır. Literatür, yatılı bölge okullarındaki öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyinin düşük, kardeş sayılarının fazla ve genel yaşam kalitelerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Küçük, 2011; Topçu, 2019). Gündüzlü okullara devam eden akranlarına kıyasla bu çocukların daha fazla uyku sorunu yaşadığı ve hijyen koşullarının yetersiz olduğu belirtilmektedir (Nigar, 2014). Sosyoekonomik zorlukların yanı sıra, çocukların ailelerinden uzak ve destek sistemlerinden yoksun şekilde bu koşullarla baş başa kalmaları, ruh sağlıklarını olumsuz etkilemekte; anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunların ortaya çıkma riskini artırmaktadır (Ulaş, 2012).

Türkiye’deki veriler bu kurumların çocuklar üzerindeki ruhsal yükünü ortaya koysa da, yatılı okul deneyiminin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek açısından karşılaştırmalı ve uluslararası çalışmalardan yararlanmak oldukça anlamlıdır. Nitekim özellikle İngiltere’de yatılı okullarda eğitim almış bireylerle yapılan çalışmalar, erken yaşta yaşanan ayrılığın yaşam boyu sürebilecek psikolojik sonuçlar doğurduğunu göstermektedir. İngiliz yatılı okulları, Türkiye’deki yatılı bölge okullarından farklı olarak prestijli ve ayrıcalıklı çevrelerin çocukları için tasarlanmış kurumlardır (Grundy, 2021; James, 2023). Ancak bu yapılar içinde de duygusal ihmal, bağlanma sorunları ve yalnızlık gibi zorlukların yaygın olduğu görülmektedir. Schaverien (2004, 2011) ve Duffell (2000, 2014), bu sistemde yetişen bireylerde duygusal izolasyon, ilişkisel zorluklar ve kendilik algısında bozulma gibi belirtilere sıkça rastlandığını klinik gözlemlere dayalı olarak ortaya koymuştur. Bu bulgular, yatılı okulların yalnızca akademik eğitim sağlayan kurumlar değil, aynı

zamanda çocukların gelişimsel ve psikolojik ihtiyaçlarını etkileyen sosyal sistemler olduğunu göstermektedir.

Bu uluslararası bulgular, yatılı okul deneyiminin bireyin yaşamındaki uzun erimli yansımalarını incelemenin ne denli kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Ne var ki, Türkiye bağlamında yatılı bölge okulu deneyiminin yetişkinlik dönemine etkisini sistematik ve ampirik düzeyde ele alan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, yatılılık deneyiminin uzun vadeli ruhsal sonuçlarını ortaya koymada literatürel bir boşluğa işaret etmektedir. Özellikle çocuklukta aileden ayrılma, kurumsal bakım ortamında yaşama ve sosyal destekten yoksunluk gibi deneyimlerin, bireylerin yetişkinlikteki psikolojik süreçlerini ve ilişkisel işlevselliklerini nasıl etkilediği konusu, henüz derinlemesine ve bütüncül biçimde araştırılmamıştır.

Bu araştırma, yukarıda belirtilen boşluğu gidermeyi ve Türkiye bağlamında ampirik bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Tez çalışmasında, yatılı bölge okullarında yatılı olarak eğitim almış bireylerin bu deneyimlerinin yetişkinlik dönemindeki psikolojik süreçler üzerindeki etkileri incelenecektir. Araştırma, karma yöntem yaklaşımıyla yürütülecek; depresyon, kaygı ve travma sonrası stres bozukluğu düzeyleri nicel ölçümlerle değerlendirilecek, katılımcıların öznel deneyimleri ise nitel görüşmeler yoluyla derinlemesine analiz edilecektir.

Elde edilen bulgular, travma bilgili bir bakış açısıyla değerlendirilecek ve hem YBO geçmişine sahip bireylerle çalışan ruh sağlığı uzmanlarına hem de yatılı bölge ortaokullarında görev yapan eğitim profesyonellerine yol gösterici öneriler sunacaktır. Özellikle çocukların duygusal güvenliğini önceleyen politikaların ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından bu çalışmanın önemli çıktılar üretmesi beklenmektedir.

## KAVRAMSAL ARAŞTIRMA

Bu araştırma, yatılı bölge okulu deneyiminin yetişkinlikteki psikolojik izlerini anlamak amacıyla yapılandırılmış olup, kuramsal çerçevesini altı ana başlık altında sunmaktadır: yatılı bölge okulları – tarihsel ve toplumsal bağlam, ayrılık ve bağlanma, gelişimsel travma, gelişim dönemleri, baş etme yöntemleri ve travma bilgili okul yaklaşımları. Bu başlıklar, hem yatılı okul literatüründe öne çıkan kavramsal yaklaşımları hem de bu çalışmanın nitel ve nicel bulgularını bütüncül bir biçimde anlamlandırmak ve yorumlamak amacıyla seçilmiştir.

### 2.1. Yatılı Bölge Okulları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamı

Yatılı Bölge Okulları, Türkiye’de kırsal bölgelerdeki çocukların temel eğitime erişimini sağlamak amacıyla 1961 yılında yürürlüğe giren 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 9. maddesi uyarınca, nüfus yoğunluğu düşük ve yerleşim yerleri dağınık olan bölgelerde, köylerin belli merkezlerde toplanarak bu merkezlerde yatılı ilköğretim okulları açılması amaçlanmıştır. Gruplandırmanın mümkün olmadığı yerlerde ise eğitim hizmetlerinin gezici okullar ve öğretmenler aracılığıyla sunulması öngörülmüştür (Resmi Gazete, 1961). Bu doğrultuda, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO), köy, mezra ve benzeri kırsal yerleşimlerde yaşayan, sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklara sekiz yıllık zorunlu eğitimi sağlamak amacıyla yapılandırılmıştır.

Bu modelin kökeni ise çok daha eskiye, Cumhuriyet’in erken dönemine dayanmaktadır. 1926 tarihli Maarif Teşkilatı Kanunu, şehirlerde, kasabalarda ve köylerde yatılı eğitim kurumlarının kurulmasını öngörmüştür. 1942’de çıkarılan 4274 sayılı Kanun ile “Pansiyonlu Köy Bölge Okulları” hayata geçirilmiş; 1950’li yıllarda bu okullar Köy Enstitüleri sistemiyle bütünleştirilmiştir. 1958–1959 eğitim yılında Adana Ceyhan Mustafabeyli’de açılan bölge yatılı erkek okulu ise, 1963’te kız öğrencilerin de kabul edilmesiyle birlikte çağdaş YİBO modelinin öncüsü olmuştur (MEB, 2023).

Kuruluşundan itibaren YİBO'lar, yalnızca eğitsel bir model değil, aynı zamanda kırsal kalkınma politikalarının stratejik bir unsuru olarak planlanmıştır. Hem Birinci hem de İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planlarında bu okullara yer verilmiş; özellikle 1968–1972 dönemini kapsayan ikinci planda, kırsal bölgelerde eğitime erişimin artırılması ve yatılı okul modelinin yaygınlaştırılması temel hedeflerden biri olarak belirlenmiştir (Devlet Planlama Teşkilatı, 1967). Bu hedef doğrultusunda, köy ilkokulu mezunlarının ortaöğretime devam edebilmesi desteklenmiş; şehirleşme, sanayi yatırımları ve bölgesel entegrasyon süreçleri dikkate alınarak yatılı okulların stratejik konumlandırılması önerilmiştir.

1998–1999 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye genelinde 171 YİBO faaliyet göstermekteydi ve bu okulların %88'i Kalkınmada Öncelikli Yörelere içinde yer almaktaydı. Bu tablo, yatılı bölge okullarının yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyoekonomik işlevini de ortaya koymaktadır. Dezavantajlı bölgelerdeki çocuklara barınma ve eğitim hizmeti sağlayan bu kurumlar, ailelerin ekonomik ve sosyal yetersizliklerinin yarattığı okulu bırakma riskini azaltan kritik bir mekanizma olarak işlev görmüştür (AÇEV, 2008).

Ancak, YBO'ların kuruluş gerekçeleri yalnızca fiziki ve coğrafi koşullarla sınırlı değildir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2003) yayımladığı *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları Yönetici Kılavuz Kitabı*'nda, YİBO'ların amaçlarından biri “belli köylerde Türk dilini ve kültürünü yayma faaliyetine yardımcı olmak” olarak belirtilmiştir (aktaran Ömerli, 2017, s. 44). Ömerli (2017), özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki okulların yaygınlaşmasında etnik, dilsel ve kültürel faktörlerin belirleyici olduğunu ve bu amacın esasen Türk dilini ve kültürünü yaymaya hizmet ettiğini ifade etmektedir. Anadili Türkçe olmayan ya da farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların ailelerinden uzakta, tanımadıkları bir kurumsal yapıya dâhil edilmesi, onlar açısından duygusal olarak oldukça sarsıcı sonuçlar doğurabilir. Benzer şekilde, Kanada'daki yerli topluluklara yönelik yatılı okul politikalarının etkilerini inceleyen bir kapsam taraması çalışması, bu okulların hem doğrudan deneyimleyen bireylerde hem de sonraki kuşaklarda fiziksel ve ruhsal sağlık sorunlarına yol açtığını ortaya koymuştur. Bulgular, öznel sağlık algısında düşüş, kronik ve bulaşıcı hastalıklarda artış gibi fiziksel etkilerin

yanı sıra, depresyon, bağımlılık, stres ve intihar davranışları gibi ruhsal sorunların da yaygın olduğunu göstermektedir (Wilk, Maltby & Cooke, 2017).

2012 yılında yürürlüğe giren 6287 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz eğitim sistemi sona erdirilmiş, ilkokul ve ortaokul kademeleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu yasal düzenleme sonucunda birçok YİBO ya kapatılmış ya da Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO)'ya dönüştürülmüştür (MEB, 2023). 2023–2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla YBO'larda öğrenim gören öğrenci sayısı yaklaşık 48.000'dir. Bu öğrencilerin yarısı yatılı, diğer yarısı ise gündüzlü eğitim modelinden faydalanmaktadır (MEB, 2024).

Güncel araştırmalar, bu okulların eğitimde fırsat eşitliğini sağlama işlevinin yanı sıra yapısal ve pedagojik sorunlara da ev sahipliği yaptığını göstermektedir. Demirel ve Kurt'un (2021) çalışmasına göre, öğretmenler velilerle etkili iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmiş; bunun başlıca nedenleri arasında velilerin düşük eğitim düzeyi ve ekonomik yetersizlikleri sayılmıştır. Velilerin sınırlı katılımı, çocukların akademik gelişiminde kritik önemde olan aile desteğinin zayıflamasına yol açmaktadır. Ayrıca YİBO'lar arasında fiziki altyapı, öğretmen kadrosu ve kurumsal yapı bakımından gözlemlenen farklılıklar, eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyen bir başka unsurdur.

Fiziki donanımı güçlü ve sosyal etkinlik alanları yeterli olan bazı okullar bulunsa da, öğrencilerin büyük çoğunluğu yatılı eğitimi gönüllü bir tercih değil, zorunlu bir çözüm olarak görmektedir (Peksöz, 2023). Aynı araştırmaya göre, yatılı okulda okuma isteği, öğrencilerin psikolojik dayanıklılığı ve algıladıkları sosyal destek düzeyi üzerinde belirgin bir fark yaratmaktadır. Bu bulgu, aile ortamından uzak bir eğitim modelinin, çoğu çocuk tarafından “zorunluluk” olarak algılandığını ve isteksiz katılımın uyum sürecini zorlaştırdığını göstermektedir.

Yatılı Bölge Okulları bir yandan kırsal kesimde eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen bir çözüm olmuş; diğer yandan çocukları ailelerinden ve kültürel bağlarından koparan yapıyla zorlu duygusal süreçlere sahne olmuştur. Bu ikili yapı, YBO'ların tarihsel ve toplumsal bağlamındaki karmaşık mirasını oluşturmaktadır.

## 2.2. Ayrılık ve Bağlanma

Bağlanma kuramı, bireylerin yaşam boyu kurduğu ilişkilerin, çocuklukta şekillenen erken bağlanma deneyimlerinden güçlü biçimde etkilendiğini savunur. Bowlby'ye (1977) göre, insanlar doğuştan itibaren güvenli bir bağlanma figürüne ihtiyaç duyar; bu figür, özellikle stres ve tehdit anlarında güvenli bir sığınak işlevi görür. Yatılı okul ortamında büyüyen çocuklar, güvenli bağlanma figürlerinden —çoğunlukla ebeveynlerinden— erken yaşta ve uzun süreli olarak ayrıldıklarında, bu figürün fiziksel ve duygusal erişilebilirliğinden mahrum kalabilirler. Güvenli bağlanma, bireyin duygusal düzenleme kapasitesi, öz-yeterlilik geliştirme süreci ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurma becerisiyle yakından ilişkili olduğundan, uzun süreli ayrılıklar çocukların bağlanma örüntülerini ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu bağlamda, bazı yazarlar (Duffell, 2000; Schaverien, 2004, 2011), yatılı okula giden çocukların erken yaşta ve uzun süreli olarak ebeveynlerinden ayrılmasını “ayrılık travması” olarak kavramsallaştırmıştır. Shaverien (2004, 2011) tarafından ortaya konan “boarding school syndrome” (yatılı okul sendromu) kavramı ise, erken yaşta yatılı okula gönderilen çocuklarda bağlanma kopuklukları, bastırılmış duygular ve yetişkinlikte ortaya çıkabilen uzun süreli psikolojik etkiler ile psikanalitik çerçevede tanımlanan gizil travmalara işaret etmektedir.

### 2.2.1. Bağlanma Stilleri Üzerine Etkiler

Bowlby'nin geliştirdiği bağlanma modeli, gelişimin doğrusal değil, etkileşimsel ve dinamik bir süreç olduğunu savunur. Bu yaklaşım, gelişimin yalnızca geçmiş deneyimlerden değil, aynı zamanda yeni yaşantılarla dönüşebilen bir sistemler bütünlüğü içinde ele alınmasını öngörmektedir (Sroufe, 2005). Bu anlayış, epigenez kavramı ile de örtüşmektedir. Erikson'un (1968) psikososyal gelişim kuramında yer verdiği epigenetik ilkeye göre, bireyin gelişimi katmanlı, birbirini tamamlayan ve deneyime açık bir yapıda ilerler. Bağlanma örüntüleri, bu gelişimsel basamakların temel bileşenlerinden biridir.

Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kurulan bağlanma ilişkileri, bireyin sosyal, duygusal ve nörogelişimsel gelişiminin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu dönemde bakım verenle kurulan ilişkinin ciddi biçimde bozulması, yalnızca ilişkisel düzeyde bir sorun olarak değil, aynı zamanda potansiyel bir travma kaynağı olarak değerlendirilmekte ve uzun vadeli, çok yönlü gelişimsel etkiler yaratabilmektedir (Gregorowski & Seedat, 2013). Araştırmalar, güvenli bağlanma örüntüsünün hem çocukluk hem de ergenlik dönemlerinde psikopatolojiye karşı koruyucu bir işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Örneğin, kurumsal bakım deneyiminin ardından koruyucu aile yanına yerleştirilen çocuklar, hâlen kurumda kalan akranlarına kıyasla daha düşük düzeyde içe yönelmiş psikolojik semptomlar sergilemektedir (McLaughlin vd., 2012; Sroufe, 2005). Benzer şekilde, güvenli bağlanmanın okul uyumu ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği de gösterilmiştir.

Bu bağlamda, erken yaşta yatılı okula gönderilmek, birincil bağlanma figürü olan ebeveyninden kopuş anlamına gelmektedir. Schaverien (2011), en sevecen yatılı okul ortamlarının bile birincil bakım verenin yerini tutamayacağını, bu nedenle çocukların bağlanma örüntülerinde bozulmalar yaşanabileceğini vurgular. Yatılı okul, bu anlamda çocuğun “evden uzak bir evi” işlevini görürken, aynı zamanda bireysel ihtiyaçlara karşı duyarsız ve katı kurallarla biçimlenmiş bir ortam sunabilmektedir (Hodges vd., 2013; James, 2023; Schaverien, 2004). Bu deneyim, özellikle gelişimsel olarak bağlanma gereksinimlerinin yoğun olduğu dönemlerde yaşandığında, çocuğun psikolojik uyum sürecini derinden etkileyebilir.

Yatılı bölge okullarına devam eden çocukların büyük çoğunluğu, düşük sosyoekonomik koşullarda yaşayan ailelere mensuptur. Yoksulluk koşullarında büyümenin bağlanma örüntüleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar, ekonomik zorlukların çocukların duygusal güvenlik algısını zayıflatabileceğini göstermektedir. Sroufe’nin (2005) yürüttüğü uzunlamasına bir çalışmada, ekonomik sıkıntı yaşayan annelerin çocuklarında 12. ay itibarıyla kaygılı/dirençli bağlanma oranı %22, dağınık bağlanma oranı ise %30 olarak bulunmuştur. Bu oranlar, tipik gelişimsel dağılımların belirgin şekilde üzerindedir ve istikrarsız çevresel koşulların bağlanma gelişimini olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Yoksulluk nedeniyle duygusal güvenlikleri zaten kırılgan olan bu çocuklar,

yatılı bölge okullarına başladıklarında birincil bağlanma figürlerinden uzaklaşmakta; bu durum da psikolojik gelişim açısından önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, bağlanma tarzlarının sosyal ilişkiler üzerindeki etkilerini de ortaya koymaktadır. Güvenli bağlanmış çocuklar, sosyal iş birliği ve uyum becerilerinde daha yüksek performans gösterirken; kaygılı veya kaçınmacı bağlanma örüntüsüne sahip çocuklar, sosyal ortamlarda daha fazla stres yaşayabilir veya duygusal yakınlıktan kaçınma eğiliminde olabilir (Sroufe, 2005). Dolayısıyla, erken yaşta yatılı okula gönderilen çocuklarda bağlanma süreçlerindeki olası bozulmalar, ilerleyen yaşam dönemlerinde sosyal ilişkilerde güçlükler yaşanmasına zemin hazırlayabilir.

Türkiye’de yatılı bölge okullarına başlama yaşı, 2012 yılına kadar ilkököl düzeyinde ortalama yedi yaş civarındayken, bu tarihten sonra yalnızca ortaokul seviyesinde öğrenci kabulüyle birlikte dokuz-on yaş aralığına yükselmiştir. Ancak bu yaş grubundaki çocuklar, hâlâ birincil bağlanma figürlerine duyulan ihtiyacın yüksek olduğu gelişimsel bir dönem içindedir. Schaverien (2011), 6–8 yaş gibi erken yaşlarda yatılı okula başlamanın ciddi gelişimsel zararlarla ilişkili olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Hopkins’in (2021) araştırması, 12 yaşından önce yatılı okula başlayan bireylerin, daha ileri yaşlarda başlayanlara kıyasla daha fazla kaygı yaşadığını göstermektedir. Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yöneticiler de, küçük yaş grubu öğrenciler için bu kurumların uygun bir eğitim ortamı sunmadığı yönünde görüş bildirmiştir (Boydak Özcan, Sağlam & Karaca, 2012).

Türkiye bağlamındaki bulgular da bu görüşleri desteklemektedir. Kaya’nın (2010) yatılı bölge okullarında okuyan öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kaçınmacı bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu; ailelerinin isteğiyle okula gönderilenlerde ise kaygılı bağlanma puanlarının anlamlı derecede arttığı saptanmıştır. Düzenli aile ziyaretleriyle desteklenen öğrencilerin ise duygusal olarak daha güvenli bağlanma örüntüleri geliştirdikleri görülmüştür. Kaçınmacı bağlanma stiline sahip bireyler, başkalarına güvenmekte zorlanır; duygusal sıkıntılarını küçümseyerek, destek aramadan sorunlarını kendi başlarına çözme eğiliminde olurlar. Nitekim literatürde yatılı okul deneyimi yaşamış bireylerin, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de yardım aramaktan

kaçındıkları ve ihtiyaçlarını çoğunlukla kendi başlarına karşılamaya çalıştıkları rapor edilmektedir.

### **2.2.2. Ayrılık Kaygısı ve Ev Hasreti**

Yatılı okula gönderilme süreci, her çocukta doğrudan bir travma olarak tanımlanmasa da, duygusal açıdan oldukça zorlayıcı bir deneyimdir. Özellikle çocukluk döneminde bakım verene duyulan fiziksel ve duygusal ihtiyaçların yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda, bu ayrılığın çocuğun iç dünyasında ciddi etkiler yaratabileceği görülmektedir. Faulkner (2018), yatılı okula gönderilen çocukların yaşadığı temel psikolojik zararın, annenin fiziksel ve duygusal olarak yokluğu ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, bakım, konfor ve duygusal güvenlik ihtiyacının yeterince karşılanmaması; terk edilme ve reddedilme duygularını tetikleyebilir. İngiltere’deki biyografik anlatılar ve klinik gözlemler, yatılı okul öğrencilerinin bir kısmında yoğun terk edilme korkusu ve ayrılık kaygısı görüldüğünü ortaya koymaktadır (James, 2023). Duffell (2000) gibi yazarlar ise, bu ayrılığın çocuğun iç dünyasında “gizli bir travma” olarak yer edinebileceğine dikkat çekmektedir.

Ayrılık kaygısı (separation anxiety), yatılı okula yeni başlayan çocuklarda sık gözlenen bir tepkidir. Araştırmalar, aileden ilk kez ayrılan çocukların yoğun özlem ve kaygı yaşadığını göstermektedir. Hindistan’da 6–10 yaş arası 200 yatılı öğrenciyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin çoğunun hafif ile orta düzeyde ayrılık anksiyetesi yaşadığı; yaş ve sınıf düzeyi arttıkça anksiyete düzeyinin anlamlı biçimde azaldığı bulunmuştur (Kamble & Podder, 2016). Bu bulgular, küçük yaştaki çocukların yatılı sisteme ilk uyum sürecinde daha fazla stres yaşadığını, ancak zaman içinde bu stresin azaldığını ortaya koymaktadır. Weeks ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında ise, aile uyumu ile ayrılık kaygısı belirtileri arasında anlamlı bir ilişki saptanmış; bu ilişkinin özellikle bağlanma güvenliği düşük çocuklarda daha belirgin olduğu görülmüştür. Buna karşılık, diğer kaygı türleri açısından bağlanmanın anlamlı bir moderatör etkisi bulunmamıştır. Bu sonuçlar, erken dönem bağlanma ilişkilerinin ayrılık kaygısının şiddetini etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Yatılı okul deneyiminde sık rastlanan bir diğer duygusal tepki, ev hasretidir (homesickness). Bu durum, çocuğun ailesine ve ev ortamına duyduğu yoğun özlemle birlikte gelişir. Shaverien (2011), yatılı okula başlayan çocukların çoğunda, ilk dönemlerinde üzüntü, ağlama isteği, iştahsızlık ve uyku sorunları gibi ev hasreti belirtilerinin gözlemlendiğini aktarmaktadır. Bu bağlamda ayrılık, yalnızca fiziksel bir uzaklık değil, aynı zamanda duygusal bir kopuş anlamına da gelebilir.

Ayrılığın yarattığı duygusal yük kimi zaman “tanınmayan yas” (disenfranchised grief) biçiminde ortaya çıkar. Tanınmayan yas, toplum tarafından meşru görülmeyen ya da desteklenmeyen kayıpları tanımlar (Doka, 1989, 2002). Malalagama’nın (2020) Yeni Zelanda’daki yatılı öğrencilerle yürüttüğü nitel araştırmada, aileden ayrılmanın “yas” temasıyla deneyimlendiği görülmüştür. Öğrenciler, evlerini özlediklerini, yalnız hissettiklerini ve ebeveynlerine karşı öfke duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu tür kayıplar ölümle ilişkili olmasa da, çocuk üzerinde derin duygusal etkiler bırakabilir (Mitchell, 2017). Yatılı eğitime gönderilen çocuklar için bakım veren figürlerden uzaklaşmak, bu çerçevede duygusal olarak yoğun bir kayıp olarak değerlendirilebilir. Özellikle küçük yaşta yatılı okula başlayan çocuklarda ayrılık, çoğu zaman içselleştirilmiş bir kayıp halini alır ve bu kaybın yasını tutmak mümkün olmayabilir (Duffell, 2014; Schaverien, 2004).

Yatılı okula geçiş sürecinde ayrılık kaygısı, ev hasreti ve tanınmayan yas gibi duygusal tepkiler yaygındır. Bu etkiler her çocukta aynı düzeyde yaşanmasa da, özellikle küçük yaşta yatılı eğitime başlayanlarda daha belirgin bir stres kaynağı haline gelebilir. Bununla birlikte, araştırmalar çocukların zamanla yatılı okul sistemine uyum sağladıklarını; üst sınıflara geçtikçe başa çıkma becerilerinin geliştiğini ve ayrılığın yarattığı psikolojik etkilerin kademeli olarak azaldığını göstermektedir.

### **2.3. Gelişimsel Travma**

Yatılı okullarda eğitim görmek, çocuklar için yalnızca mekânsal bir değişiklik değil; aynı zamanda bakım veren figürlerden ayrılma, yeni ve yabancı bir çevrede yaşama, katı kurallar ve sınırlı bireysel alanlarla baş etme gibi birçok gelişimsel zorluğu beraberinde getirmektedir. Bu deneyim, özellikle erken yaşlarda gerçekleştiğinde, gelişimsel travma

etkileri doğurabilir. Çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimini sürdürebilmesi için gereken güvenli bağlanma ilişkilerinin kesintiye uğraması, nörobiyolojik düzeyde stres yanıt sistemlerinin bozulmasına neden olabilir. Bu bağlamda yatılı okul deneyimleri, gelişimsel travma çerçevesinde değerlendirilmeye açıktır.

Yatılı okul deneyimlerinin uzun vadeli ruhsal etkilerini analiz eden ilk kapsamlı kavramsal çerçevelerden biri Shaverien'in (2004, 2011) geliştirdiği "Yatılı Okul Sendromu" kavramıdır. Shaverien, bu sendromu, özellikle erken yaşta yatılı okula gönderilen bireylerde gözlemlenen bastırılmış duygular, kayıp ve terk edilme hissi, içsel yalnızlık, aidiyet eksikliği, ilişkilerde mesafe gibi belirtilerle tanımlar. Yatılı okul sendromu, psikanalitik gözlemlere dayansa da gelişimsel travma literatürüyle kesişen birçok yönü nedeniyle klinik olarak dikkate değerdir. Bu model, bireylerin ileriki yaşantılarında ortaya çıkan duygusal ve ilişkisel zorlukların erken dönemdeki kurumsal ayrılıkla ilişkili olabileceğine işaret eder ve gelişimsel bir travma zemini sunar.

Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), DSM-5'te travmatik bir olay sonrasında gelişen semptom örüntüleriyle tanımlanan bir ruhsal bozukluktur. Tanı kriterlerine göre bireyde; yeniden yaşantılama (örneğin flashbackler, kâbuslar), kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum ile artan uyarılma (hipervijilans, irritabilite, uyku sorunları) gibi semptomlar gözlenmelidir. Bu semptomların işlevselliği belirgin düzeyde bozması ve belirtilerin madde kullanımından kaynaklanmaması gerekir (American Psychiatric Association, 2013).

DSM-5, dissosiyatif belirtiler gösteren bireyler için derealizasyon ve depersonalizasyonun eşlik ettiği bir alt tür tanımlanmıştır. Çocuklar için ise gelişimsel düzeye uyarlanmış ölçütler eklenmiştir: 6 yaş altı bireylerde davranışsal travma canlandırmaları, kabuslarda doğrudan travmatik içeriğin yer almaması, öfke nöbetleri gibi belirtiler dikkate alınmış; kaçınma ve olumsuz biliş-duygudurum kümeleri sadeleştirilmiştir. Bununla birlikte, bu gelişmeler, DESNOS (Disorders of Extreme Stress Not Otherwise Specified) ve DTD (Developmental Trauma Disorder) gibi kavramsallaştırmalarda tanımlanan biyopsikososyal düzensizliklerin yalnızca sınırlı bir bölümünü kapsamaktadır (Ford, 2023). Alternatif olarak ICD-11'de Karmaşık TSSB tanısı önerilmiştir; ancak bu da gelişimsel düzeyin bütünlüklü biçimde ele alınmasını her zaman garanti etmemektedir.

Bu sınırlılıklar nedeniyle Van der Kolk ve Courtois (2005), çocuklukta tekrar eden kişilerarası travmaların ardından gelişen özgül bozulmalar için Gelişimsel Travma Bozukluğu (GTB) tanısını önermiştir. GTB, özellikle birincil bakım verenle ilişkisi zarar görmüş, süregelen istismar, ihmal ya da terk yaşantılarına maruz kalmış çocuklar için geliştirilmiştir. Klasik TSSB'nin kapsamına girmeyen karmaşık semptom örüntülerini açıklamayı hedefler. Son yıllarda yapılan araştırmalar, GTB'nin hem klinik geçerliliğini hem de travmatize çocuklar için gelişimsel düzeye uygun bir tanı çerçevesi sunduğunu göstermektedir (Ford, 2023).

GTB, yalnızca bireysel travmatik olaylara değil; aynı zamanda çocuğun bakım alma sürecinde yaşadığı süregelen kopukluklara da odaklanarak, gelişimsel sürecin çok boyutlu biçimde ele alınmasını sağlar. Bu yönüyle, aileden uzun süreli ayrılıkların yaşandığı ve kurumsal yaşamın baskın olduğu yatılı okul bağlamı için dikkate değer bir açıklama zemini sunar. Gelişimsel psikopatoloji ve sinirbilim alanlarında yapılan çalışmalar da bu çerçeveyi desteklemektedir. Travmaya maruz kalan çocukların normatif gelişim gösteren akranlarına kıyasla belirgin gelişimsel ve nörobiyolojik etkiler yaşadıkları gösterilmiştir (Van Der Kolk & Courtois, 2005). Bu bulgular, gelişimsel travma anlayışının kuramsal geçerliliğini güçlendirmiştir.

Çocuklar, duygusal düzenleme desteğinden yoksun kaldıklarında, özellikle aile içi şiddet gibi yüksek stresli ortamlarda, yaşadıkları sıkıntı dayanılmaz hale gelebilir ve çevrenin güvenilmez olduğuna dair kalıcı bir algı geliştirebilirler. Bu tür koşullarda, çocukların fizyolojik düzenleme becerileri zayıflayabilir ve yaşantılarını bütüncül ve anlamlı bir şekilde yapılandıramazlar. Bu düzenleme yetersizliği, travmatik stresin merkezinde yer alan içsel durumları yönetememe sorunu ile doğrudan ilişkilidir (Van Der Kolk & Courtois, 2005). Benzer şekilde, yatılı bölge okullarına yerleştirilen çocuklar için de kuruma geçiş süreci, ruh sağlığı açısından riskler barındırmaktadır. Terk edilmişlik duygusu, katı kurallarla şekillenen gündelik yaşam, özgürlük ve mahremiyet eksikliği, gelişimsel olarak uyarıcı deneyimlerin sınırlılığı ve zaman zaman güvenliğin sağlanamaması gibi etkenler, bu çocukların psikolojik iyilik hâlini olumsuz yönde etkileyebilir (Ismayilova, Claypool & Heidorn, 2023).

Türkiye'nin doğu bölgelerindeki yatılı okullarda okuyan ergen kızlar üzerinde yapılan nicel bir araştırma (Mutluer vd., 2021), yatılı okul yaşamının öğrenciler için ortak bir stres kaynağı olduğunu ve bununla başa çıkmak için “paylaşılan dissosiyasyon” biçiminde tanımlanan bir uyum stratejisinin gelişebildiğini göstermiştir. Bu çalışmada yatılı öğrenciler, evlerinde yaşayan kontrol grubuna kıyasla daha yüksek içedönük duygusal hassasiyet ve psikotik benzeri semptomlar bildirmiş; ayrıca Çocuklar için Dissosiyatif Yaşantılar Ölçeği puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Mander ve Lester'in (2017) çalışmasında, yatılı öğrencilerin 8. sınıf sonunda gündüzlü akranlarına kıyasla daha yüksek anksiyete ve stres düzeyleri bildirdiği; 8. sınıf başı ve 9. sınıf sonunda ise daha fazla duygusal belirti sergiledikleri bulunmuştur. Tüm öğrenci gruplarında zamanla depresyon, anksiyete ve hiperaktivite belirtilerinde artış, prososyal davranışlarda ise azalma gözlenmiştir. Hopkins (2021) ise hem 6 hem de 12 yaşında yatılı okula başlayan çocukların anlatılarında, evden okula geçiş sürecine ilişkin anıların silik ya da eksik olduğunu saptamış; bu durumun travmatik yaşantıların bellekte bütünlüklü şekilde yer edinmemesiyle ilişkili olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, yalnızca erken çocuklukta değil, ergenlikte yatılı okula başlayan bireylerin de travmatik deneyimlere dair anılarını hatırlamakta benzer güçlükler yaşayabileceği belirtilmiştir.

Copeland ve arkadaşları (2007), toplum temelli boylamsal bir çalışmada, çocukluk ve ergenlik döneminde tam gelişmiş TSSB tanısının görece düşük oranlarda görüldüğünü bildirmiştir. Bu durumu kısmen DSM-IV ölçütlerinin sınırlılıklarına bağlamaktadırlar. Yetişkin örneklemelerden elde edilen veriler temel alınarak oluşturulan bu ölçütler, çocukların travmatik yaşantılara verdikleri farklı tepkileri yeterince kapsamama riski taşımaktadır. TSSB tanısı, belirli olaylara verilen akut tepkileri tanımlamakta etkili olsa da, kronik travma geçmişine sahip bireylerde gözlenen anksiyete, depresyon, dissosiyatif bozukluklar ve madde kullanımı gibi eştanılar yalnızca ikincil semptomlar olarak değerlendirilmiş; bu durum altta yatan travmanın gözden kaçmasına yol açmıştır (Van Der Kolk & Courtois, 2005).

Araştırmalar, travma öyküsü bulunan çocukların yaklaşık %40'ında en az bir başka duygu durum, anksiyete ya da davranış bozukluğu tanısının da bulunduğunu ortaya koymuştur. Üstelik, maruz kalınan travma türlerinin sayısı arttıkça, eştanılarla karşılaşma olasılığı da

artmaktadır (Copeland vd., 2007). Bu bulgular, eştanının travma öyküsü olan çocuklarda yaygın olduğunu düşündürmektedir. Kişilerarası travmalara maruz kalan çocuklarda sıklıkla duygu ve davranış düzenlemesinde güçlükler, bilişsel işleyişte bozulmalar, olumsuz inanç ve atıf örüntüleri ile kişilerarası ilişkilerde süregelen işlevsellik sorunları görüldüğünü göstermektedir. Mevcut sistemler bu belirtileri çoğunlukla farklı eş tanılar altında değerlendirerek, hem tanılamada yetersizliklere hem de aşırı tanı riskine zemin hazırlamaktadır (D'Andrea vd., 2012).

Özellikle yatılı bölge okulları gibi erken yaşta aileden ayrılarak yaşanan ve uzun süreli kurumsal bakım gerektiren deneyimler, çocuklar açısından yüksek düzeyde duygusal ve ilişkisel stres yaratabilmektedir. Bu nedenle, yatılı okul deneyimlerinin gelişimsel travma çerçevesinde yeniden değerlendirilmesi, mevcut tanı ve müdahale sistemlerinin bu çok katmanlı yapıyı daha iyi anlamlandırabilmesi açısından yararlı olabilir.

## **2.4. Gelişim Dönemleri**

İlkokul ve ortaokul çağındaki çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin oldukça hızlı ilerlediği bu dönemde, içinde bulundukları yaşam ve eğitim ortamları, gelişimlerinin yönünü büyük ölçüde şekillendirmektedir. Çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının en yoğun olduğu bu yaşlarda, özellikle kırsal bölgelerde yaygın olan yatılı bölge okulları yalnızca eğitim sunan yapılar olmanın ötesinde, gelişimsel sürece doğrudan etki eden kurumlar olarak önem kazanmaktadır. Türkiye’de dezavantajlı sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarına barınma ve eğitim desteği sunan Yatılı Bölge Okulları (YBO), bu çocukların eğitimde fırsat eşitliğine erişimini sağlama amacıyla yapılandırılmıştır (Demirel ve Kurt, 2021).

Çocukların bilişsel gelişimini açıklayan Piaget’nin kuramına göre 6-11 yaş arası somut işlemler, 12 yaş sonrası ise soyut işlemler dönemidir. Somut dönemde çocuklar, mantıklı düşünmeye ve neden-sonuç ilişkileri kurmaya başlar. Yatılı okul ortamı, ders dışı zamanlarda da öğrenmeye olanak tanıdığı için, bilişsel gelişimin desteklenmesi açısından potansiyel avantajlar sunabilir. Etütler, grup çalışmaları ve öğretmenle sürekli temas gibi uygulamalar, somut bilgilerin pekiştirilmesine katkı sağlar. Soyut işlemler dönemindeki

ergenler için ise kitap kulüpleri, tartışma grupları gibi etkinlikler, düşünsel esneklik kazanmalarını destekleyebilir. Ancak bu süreçte çocuğun psikolojik durumu da belirleyicidir. Duygusal güvenlikten yoksun bir öğrenci, dikkatini derse vermekte zorlanabilir; bu da öğrenme verimliliğini düşürür. Piaget'ye göre öğrenme, yalnızca öğretimle değil, çocuğun aktif katılımı ve keşif süreçleriyle mümkün olur (Piaget, 1952).

Bilişsel gelişimin yanı sıra, çocukların duygusal ve sosyal yönelimleri de bu dönemde hızla şekillenmektedir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramı, gelişim dönemlerinin bu yönlerini açıklamada önemli bir çerçeve sunar. 6-12 yaş arası çocuklar, "çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu" evresindedir (Erikson, 1963; 1968). Bu dönemde başarı çabaları desteklenen çocuklar yeterlilik duygusu geliştirirken, başarısızlıkla sık karşılaşan ve takdir edilmeyen çocuklarda yetersizlik duygusu oluşabilir. Yatılı okullarda düzenlenen akademik, sanatsal veya sportif etkinlikler aracılığıyla çocuklar başarı hissi yaşayabilir; bu da özgüven gelişimine katkı sunar (Erikson, 1963). Yeterli destek sunulmayan yatılı ortamlarda çocuk, başarısızlıkla başa çıkmakta zorlanabilir; bu durum aşağılık duygusunu kalıcı hâle getirebilir ve kimlik gelişimini olumsuz etkileyebilir.

Ergenlik döneminde ise birey, "kimliğe karşı kimlik karmaşası" evresine girer (Erikson, 1968). Bu dönemde gençler, kendi değerlerini ve toplumsal rollerini sorgulamaya başlar. Yatılı okul ortamı, bağımsızlık kazanımı ve sosyal ilişkiler açısından bu süreci destekleyici olabilir. Günlük yaşamı kendi başına düzenlemek zorunda kalan öğrenci, öz denetim ve sorumluluk bilinci geliştirir. Akran ilişkileri ise aidiyet duygusunu güçlendirerek kimlik oluşumuna katkı sağlar. Ancak olumsuz akran grupları ya da negatif okul kültürü, gençleri kimlik karmaşasına sürükleyebilir. Bu nedenle, yatılı okullarda sağlıklı bir sosyal çevrenin yanı sıra psikososyal destek mekanizmalarının (danışmanlık, rehberlik, mentorluk) sağlanması büyük önem taşır.

Araştırmalar, yatılı okulların bilişsel gelişime katkı sunduğunu gösteren örneklerle de işaret etmektedir. Örneğin Fransa'da kırsal bölgelerden gelen başarılı öğrencilerin yer aldığı yatılı programlarda Fransızca ve matematik başarılarının iki yıl içinde anlamlı biçimde arttığı görülmüştür (Behaghel vd., 2017). Benzer şekilde, Amerika'daki SEED okullarına devam eden dezavantajlı öğrencilerin okuma ve matematik puanlarında da belirgin ilerlemeler kaydedilmiştir (Curto & Fryer, 2014). Ancak bireysel farklılıklar ve

yatılılık süresine bağlı etkiler, bu gelişimsel kazanımların sürdürülebilirliğini etkileyebilir. Zhong, Feng ve Xu'nun (2024) meta-analizi, yatılı eğitimin genel öğrenci gelişimi üzerindeki etkisinin karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır: Bilişsel gelişimde artış gözlenirken, tutum ve duygusal gelişim alanlarında olumsuz etkiler bildirilmektedir. Bu etki, özellikle kırsal bölgelerdeki ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerde daha belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır.

Yatılı okulların bireyselleşme sürecine etkisine dair bulgular da dikkat çekicidir. Pfeiffer ve arkadaşları (2016), yatılı öğrencilerin gündüzlü akranlarına kıyasla özerklik kazanımı ve romantik ilişki kurma becerilerinde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Ancak Zhang'ın (2023) çalışması, bu deneyimin aynı zamanda psikososyal zorluklar doğurabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle yatılı okul süresi uzadıkça, sorumluluk ve uyumluluk gibi kişilik özelliklerinde azalma; sosyal izolasyon, zorbalık ve duygusal düzenlemede zorlanma gibi sorunlar artabilmektedir. Bu bulgular, yatılı okulun gelişimsel etkilerinin bireysel farklılıklara göre değişebileceğini göstermektedir.

Nörogelişimsel perspektiften bakıldığında ise erken yaşta yaşanan deneyimlerin çocukların beyin gelişimi üzerinde kalıcı etkiler bırakabildiği bilinmektedir. Özellikle sağ beyin yarım küresinin erken dönemde duygu düzenlemeden sorumlu olduğu, sol yarım kürenin ise dil ve bilişsel işlevlerle daha geç olgunlaştığı göz önünde bulundurulursa; bu dönemde yaşanan yoğun stresin çocukları nörobiyolojik olarak kırılgan hale getirebileceği öne sürülmektedir (Cozolino, 2002). Travmatik yaşantılar, hipokampus ve amigdala gibi yapılarda işlevsel değişikliklere yol açarak, ilerleyen dönemlerde depresyon ve travma sonrası stres bozukluğu gelişme riskini artırabilir (Cassiers vd., 2018; Klaming vd., 2019).

Bu nörobiyolojik kırılganlıkların travmaya nasıl evrilebileceği, yapısal dissosiyasyon kuramıyla daha net biçimde açıklanabilir. Steele, van der Hart ve Nijenhuis'e (2010) göre birey, travmatik yaşantı sonrasında günlük işlevselliğini sürdüren "görünüşte normal kişilik" ile travmayla ilişkili duyguları taşıyan "duygusal kişilik" arasında bölünme yaşayabilir. Bu bölünmenin kalıcı hale gelmesi, bireyin içsel bütünlüğünü bozarak psikolojik işlevselliği olumsuz etkiler. Yatılı okulda yaşanan duygusal zorlukların, uygun

destek sağlanmadığı takdirde bu tür dissosiyatif tepkilerin gelişimine katkıda bulunabileceği göz ardı edilmemelidir.

Yatılı okul deneyimi yalnızca akademik değil, bilişsel, sosyal, duygusal ve nörobiyolojik gelişim alanlarında çok katmanlı etkiler yaratmaktadır. Bu etkiler, çocuğun gelişim dönemine, bireysel duyarlılığına ve okulun sunduğu çevresel koşullara göre değişkenlik gösterir. Bu nedenle yatılı okullar, yalnızca akademik başarıyı değil, çocukların bütüncül gelişimini gözeten psikososyal destek sistemleriyle yapılandırılmalıdır.

## **2.5. Yatılı Okul ve Baş Etme Yöntemleri**

Yatılı okul ortamı, çocukların duygusal ve psikolojik gelişimini çok boyutlu biçimde etkileyen bir yapıdır. Yatılı bölge okulları, özellikle kırsal bölgelerde eğitim fırsatlarına erişim açısından avantajlar sunsa da, çocukların erken yaşta ailelerinden ayrılarak yeni ve katı kurumsal yapılara adapte olmaları, yoğun stres tepkilerine yol açabilmektedir. Örneğin, Malezya’da yürütülen bir araştırma, yatılı lise öğrencilerinin %39.7’sinde depresyon, %67.1’inde anksiyete ve %44.9’unda ciddi stres belirtileri olduğunu göstermiştir (Wahab vd., 2013). Söz konusu çalışmada yalnızca akademik baskılar değil, aynı zamanda kişilerarası ilişkiler, öğretmen tutumları ve sosyal çevre dinamiklerinin de psikolojik stresle yakından ilişkili olduğu bulunmuştur (Wahab vd., 2013).

Bu tür ortamlarda çocukların duygularını nasıl düzenledikleri ve bağlanma biçimleri, baş etme kapasiteleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Kaya’nın (2010) Türkiye’de yatılı bölge ortaokulu öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, bu çocukların gündüzlü akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek kaçınmacı bağlanma puanlarına sahip olduğu ortaya konmuştur. Kaçınmacı bağlanma, duygusal mesafe kurma, hisleri bastırma ve savunma mekanizmalarının erken yaşta içselleştirilmesiyle karakterizedir.

Çocukların evlerinden ayrılarak yeni bir yaşam alanına yerleşmeleri, özellikle yatılı okulun ilk yılında yoğun ev özlemi yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu durum ayrılığa verilen normal bir tepki olarak değerlendirilmektedir. Yasmin ve Daulay’ın (2017) çalışmasında yatılı okulun ilk yılına başlayan öğrencilerin büyük kısmının (%81.41) orta düzeyde ev özlemi yaşadığı saptanmıştır. Ev özlemiyle ilişkili psikolojik süreçleri daha

yakından ele alan Flett, Endler ve Besser'in (2009) çok boyutlu etkileşimcilik modeli temelindeki çalışması ise, ayrılık kaygısı eğilimi ile ev özlemi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada, bireyin içinde bulunduğu durumu ne ölçüde kontrol edebildiğine dair algısının, hem durumluk kaygı düzeyiyle hem de ev özlemiyle yakından ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bu süreçte psikolojik sağlamlık (rezilyans), bazı çocukların zorlayıcı koşullarla daha sağlıklı baş edebilmesini sağlayan bir koruyucu faktör olarak öne çıkar. Türkiye'de yapılan güncel bir araştırmada, yatılı okulda kendi isteğiyle bulunan öğrencilerin, ailesinin yönlendirmesiyle orada olanlara kıyasla daha yüksek psikolojik sağlamlık puanlarına sahip olduğu bulunmuştur (Peksöz & Öztan Ulusoy, 2024). Bu durum, bireysel gönüllülüğün ve algılanan kontrolün, travmatik etkileri azaltmada önemli rol oynayabileceğini göstermektedir.

Bireylerin stresli yaşam olaylarına verdiği tepkiler, olayın kendisinden çok, bu olayların nasıl değerlendirildiğiyle şekillenir. Lazarus ve Folkman'ın (1984) stres ve başa çıkma modeli, bu süreci birincil (olayın tehdit olup olmadığını değerlendirme) ve ikincil (bu tehditle başa çıkma kapasitesini değerlendirme) aşamalarda açıklar. Yatılı liselerde öğrenim gören üstün başarılı öğrencilerin stresle başa çıkma biçimlerini inceleyen nitel bir çalışmada, öğrencilerin hem duygu odaklı hem de problem odaklı stratejiler geliştirdikleri bulunmuştur. Özellikle çevresel baskılarla ve içsel stres etkenleriyle başa çıkarken, bireysel uyum ve performansın korunmasında bu stratejilerin etkili olduğu görülmüştür (Zulvi & Abidin, 2025).

Yatılı okul ortamı, çocukların bireysel gelişimlerine yönelik hem destekleyici hem de travmatik potansiyeller taşır. Nitel araştırmalar, bu okulların çocuklara bağımsızlık, sorumluluk alma ve kimlik geliştirme gibi olumlu katkılar sunduğunu belirtmektedir (Grundy, 2021; Nur Güngör, 2024). Ancak bu olumlu yönlerin yanı sıra, erken yaşta aileden koparak kurumsal yapılara dahil olmanın duygusal maliyetleri de oldukça belirgindir. Shaverien (2004, 2011) ve Duffell (2000) gibi klinisyenler, yatılı okul deneyiminin bireyde bastırılmış duygular, kapsüllenmiş bir benlik yapısı ve uzun süreli yalnızlık hissi gibi kalıcı psikolojik etkiler bırakabileceğini belirtmektedir.

Duffell'in (2000, 2014) "kapsüllenmiş benlik" kavramı, yatılı okul çocuklarının savunmasızlıklarını bastırmak amacıyla benliklerini çevrelerinden izole etmeleriyle ilgilidir. Bu tür savunmalar, bireyin ileriki yaşlarında bağlanma kurmakta zorlanmasına, duygusal mesafe geliştirmesine ve kendi duygularına yabancılaşmasına neden olabilir. Nitekim, Mutluer ve arkadaşlarının (2021) yatılı bölge okullarında kalan kız öğrencilerle yaptığı çalışmada, bu öğrencilerin gündüzlü akranlarına kıyasla kişilerarası duyarlılık, psikotizm ve dissosiyatif semptomlar açısından daha yüksek risk taşıdığı ortaya konmuştur.

Dissosiyasyon, özellikle gelişimsel dönemlerde karşılaşılan yoğun stres durumlarında, bireyin psikolojik bütünlüğünü korumaya yönelik bir baş etme biçimi olarak ortaya çıkar. Fisher'e (2021) göre çocuklar, kabul edilmesi zor duygusal parçaları bilinçdışına iterek sahte bir benlik inşa edebilir. Bu durum, çocukların duygusal gerçeklikten uzaklaşmalarına, utanç ve suçluluk gibi duygularla başa çıkmakta zorlanmalarına yol açabilir.

Travmatik yaşantıların en yaygın sonuçlarından biri Travma Sonrası Stres Bozukluğu'dur (TSSB). American Psychiatric Association'a (2022) göre TSSB; istem dışı travmatik anıların yeniden yaşanması, travmayla ilişkili uyaranlardan kaçınma, aşırı tetikte olma, uyku bozuklukları ve duygusal düzeyde çöküntü gibi belirtilerle karakterizedir. Travmanın birey üzerindeki etkisi yalnızca olayın niteliğiyle değil, aynı zamanda bireyin psikolojik ve sosyal kaynaklarıyla da ilişkilidir. Özellikle çocukluk ya da ergenlik döneminde yaşanan cinsel veya fiziksel istismar gibi erken yaşam stresörleri (ELS), bireyin ileriki yaşlarda daha yüksek stres duyarlılığı geliştirmesine neden olabilir (Klaming vd., 2019).

Bu noktada, güvenli bağlanma ilişkileri ve sosyal destek sistemleri bireyin travmaya karşı dayanıklılığını artırıcı bir rol oynar. Sroufe ve arkadaşlarının yürüttüğü uzunlamasına araştırmalar, erken dönemde güvenli bağlanma geliştiren bireylerin yaşamları boyunca stresli olaylara karşı daha esnek tepkiler verdiğini ve uyum sağlama becerilerinin daha güçlü olduğunu göstermiştir (Sroufe vd., 1990; 2005b). Özellikle okul ortamında ebeveynin sınırlayıcı, rehberlik edici ve duygusal olarak erişilebilir olması, çocuğun dış dünyayla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından belirleyicidir.

Yatılı okul deneyimi, bu bağlamda yalnızca akademik bir gelişim alanı değil, aynı zamanda çocukların benlik yapılarının, bağlanma örüntülerinin ve başa çıkma stratejilerinin şekillendiği kritik bir gelişimsel ortamdır. Bu deneyimlerin etkileri, bireyin geçmişten bugüne taşıdığı ilişkisel örüntüler ve duygusal izlerle birlikte değerlendirilmelidir. Son yıllarda gelişimsel travma literatüründe öne çıkan DTD (Developmental Trauma Disorder) veya DESNOS (Disorders of Extreme Stress Not Otherwise Specified) gibi kavramlar, DSM-5'te resmi tanı kategorisi olmasa da bu çok boyutlu etkileri kavramsallaştırmada yardımcı olmuştur (Ford, 2023). Uluslararası sınıflandırmalarda, örneğin ICD-11'de yer alan Karmaşık TSSB tanısı da bu tür çok katmanlı gelişimsel etkileri daha kapsayıcı şekilde tanımlama çabalarının bir parçasıdır.

Bu nedenle yatılı okul deneyimleri, gelişimsel travma bağlamında yeniden değerlendirilmelidir. Travma bilgili okul modelleri doğrultusunda, kurumsal yapıların çocukların duygusal güvenlik ve destek ihtiyaçlarını gözeterek, kapsayıcı ve onarıcı sistemlere dönüşmesi, bireysel farkların daha iyi anlaşılmasını ve ruhsal iyilik halinin güçlendirilmesini sağlayabilir.

## **2.6. Travma Bilgili Okullar: Kuramsal Arka Plan ve Uygulama Alanları**

Öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek, okul sistemlerinin temel hedefidir; ancak bu hedef, yalnızca pedagojik uygulamalarla değil, aynı zamanda öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal olarak güvende hissettikleri bir ortam yaratmakla mümkündür. Travmatik yaşantılar geçirmiş çocuklar için bu güven ortamı, öğrenmeye katılım ve sosyal uyum açısından kritik öneme sahiptir. National Child Traumatic Stress Network'ün (2017) belirttiğine göre, travma yaşayan öğrencilerde bireysel deneyimler akademik performans, davranış düzeni ve sosyal beceriler üzerinde belirleyici etkiler yaratabilmektedir.

Türkiye özelinde bakıldığında, çocukların çoğu şiddet, ihmal, travmatik ya da zorlu yaşam olaylarına maruz kalmakta ya da tanıklık etmektedir. Özellikle son yıllarda art arda yaşanan depremler, göç, pandemi ve yoksulluk gibi toplumsal krizler, çocukların ruhsal iyilik halini tehdit eden yaygın stres kaynakları oluşturmuştur. UNICEF'in 2010 yılında

yayınlandığı raporda, Türkiye'deki 7-18 yaş grubundaki çocukların çok yüksek oranda fiziksel ve duygusal istismara maruz kaldığı ya da tanık olduğu bildirilmiştir.

Travmaya maruz kalan çocuklar, gerçek bir tehdit olmasa bile sürekli tetikte olma hâliyle yaşarlar. Bu durumda beynin hayatta kalma mekanizmaları aşırı çalışırken; öğrenme, planlama ve dikkat gibi yüksek bilişsel işlevler ikinci plana itilir (NCTSN, 2017). Bu nörobiyolojik etki, yalnızca bireysel öğrenciyi değil, tüm okul iklimini etkileyebilir. Bu nedenle okullar, yalnızca akademik gelişimle sınırlı kalmadan, öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarına da duyarlılık göstermelidir (NCTSN, 2017).

Travmatik deneyimler, travma sonrası stres bozukluğu semptomları oluşturmaksızın da bireyin gelişimsel sürecini derinden etkileyebilir. Fiziksel sağlık, bilişsel gelişim, davranışsal uyum ve sosyal-duygusal alanlar, travmanın etkisiyle zayıflayabilir. Bu bağlamda, okullar öğrencilerin problemli davranışlarını yalnızca disiplin yetersizliği olarak görmektense, bu davranışların arkasında yatan olası travmatik yaşantıları tanıma becerisine sahip olmalıdır. Aksi halde cezalandırıcı okul yaklaşımları, öğrencinin var olan psikososyal iyilik halini daha da zedeleyebilir (NCTSN, 2017).

Ayrıca travma yalnızca okul dışında yaşanmaz. Okul ortamında da zorbalık, şiddet, ayrımcılık, sosyal dışlanma gibi yaşantılar çocuklar için travmatik olabilir. Yoksulluk, göç, evsizlik, aile içi çatışma gibi sürekli stres oluşturan durumlar, okul başarısı ve davranışlar üzerinde benzer etkilere sahiptir. Bu nedenle tüm okul topluluğu – öğretmenler, yöneticiler, rehberlik birimleri ve veliler – travmatik stresin etkilerini tanıma ve uygun şekilde yanıtlama becerisi kazanmalıdır (NCTSN, 2017).

Zorlu yaşam koşullarına rağmen olumlu gelişim gösterebilen çocuklar üzerine yapılan araştırmalar, bu çocukların yaşamlarında belirli koruyucu faktörlerin öne çıktığını göstermektedir. Masten ve Coatsworth'un (1998) bulgularına göre, güçlü bir ebeveyn-çocuk ilişkisi veya güvenli bir yetişkin figürüyle (örneğin bir öğretmen ya da akraba) kurulan bağ, çocukların dayanıklılığını artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca bu çocukların, gelişmiş bilişsel yeteneklere ve sosyal normlara uygun davranış örüntülerine sahip olmaları, olumlu gelişimlerini destekleyen diğer faktörlerdir. Duygularını, dikkatlerini ve davranışlarını düzenleyebilme becerisi de bu çocukların ayırt edici bir avantajıdır. Masten ve Coatsworth (1998), tüm bu özelliklerin yanı sıra, etkili

eğitim ortamlarına erişimin dirençli çocuklar açısından belirleyici bir rol oynadığını da vurgulamaktadır.

Travma bilgili okul yaklaşımları, okulun tüm bileşenlerinin aktif katılımını gerektiren bütüncül bir anlayışla inşa edilmiştir. Bu yaklaşımlar, farklı kültürel, dilsel ya da gelişimsel geçmişlere sahip öğrencilerle çalışan okul sistemlerinin güçlendirilmesini amaçlar. Aynı zamanda, onarıcı adalet, zorbalığı önleme, intiharı engelleme gibi uygulamalarla desteklenerek, öğrencinin kendini güvende hissettiği öngörülebilir ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratır (NCTSN, 2017).

SAMHSA (2014) tarafından geliştirilen travma bilgili bakım yaklaşımı dört temel bileşen üzerine inşa edilmiştir: (1) Travmanın bireyler üzerindeki yaygın etkilerinin farkında olunması, (2) Travmatik etkilerin kişilerde ve sistemlerde nasıl ortaya çıktığının tanınması, (3) Uygulama ve politikaların bu bilgiye göre yeniden düzenlenmesi ve (4) Yeniden travmatize etme riskinin en aza indirilmesi. Bu yaklaşım güvenliğin sağlanması, işbirliğine dayalı ilişkilerin kurulması, bireyin güçlendirilmesi ve kültürel duyarlılığın gözetilmesi gibi temel ilkelere dayanır (SAMHSA, 2014).

Travma bilgili okul uygulamaları her geçen gün yaygınlaşmakla birlikte, bu alandaki bilimsel kanıtlar sınırlı kalmaktadır. Maynard ve arkadaşlarının (2019) yaptığı sistematik derleme, travma bilgili yaklaşımların travma semptomları, akademik başarı ve sosyal-duygusal işlevsellik üzerindeki etkilerini değerlendirmiş; ancak yeterli metodolojik sağlamlıkta çalışma bulamamıştır. Avery ve arkadaşlarının (2020) gerçekleştirdiği daha kapsamlı derleme ise dört temel travma bilgili okul modeli (HEARTS, HTL, NHTC, TBRI) tanımlamış; bu modellerin öğretmen eğitimi, uygulama değişikliği ve kurumsal dönüşüm gibi ortak bileşenler içerdiğini göstermiştir. Ancak çalışmalar metodolojik olarak yüksek yanlılık riski taşıdığından, elde edilen bulguların genellenebilirliği sınırlı kalmıştır.

Yoksulluk, dışlanma ve ayrımcılık gibi yapısal eşitsizlikler, bireyleri doğrudan travmatize etmese de onları travmaya daha açık hale getirmektedir (Blitz, Yull & Clauhs, 2016). Travma bilgili okul yaklaşımı, bu nedenle yalnızca birey düzeyinde değil; sistem düzeyinde onarıcı ve kapsayıcı bir dönüşüm önerir. Türkiye’de travmaya duyarlı eğitim modelleri henüz yaygınlaşmamış olsa da, dezavantajlı bölgelerde hizmet veren yatılı

bölge okulları gibi kurumlar, travma bilgili okul uygulamalarının potansiyel hedef alanları olarak düşünülebilir. Bu kurumlarda travma bilgisinin kurumsal yapıya entegre edilmesi, çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini destekleyecek koruyucu bir çevre yaratabilir.



## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma problemi ve amacı doğrultusunda tasarlanan araştırma modeline ve bu modelin uygulanma sürecine yer verilmiştir. İlk olarak nicel verilerin toplanması ve analiz süreci açıklanmış; ardından nitel görüşme sürecinin kurgulanması, uygulanması ve verilerin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırma Modeli

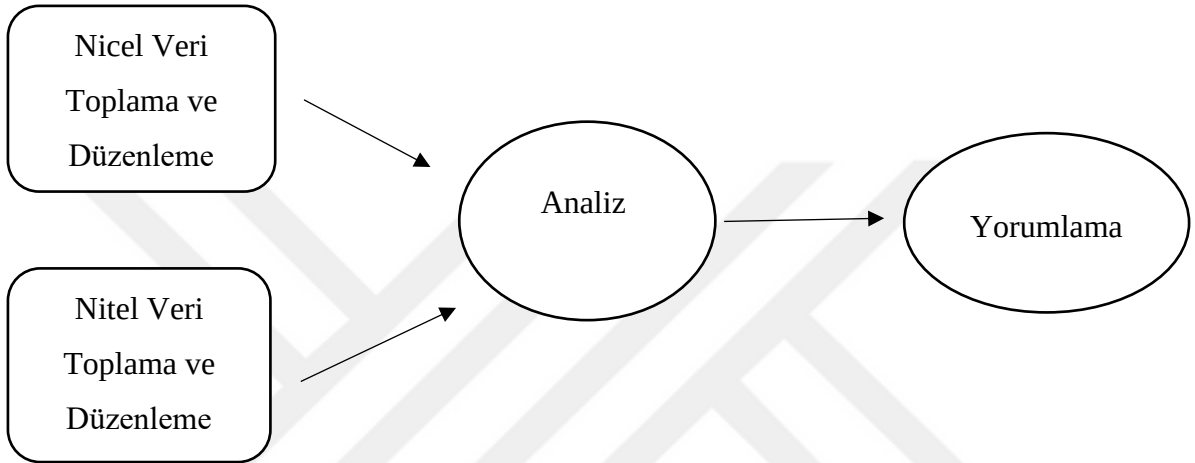
Bu çalışma, yatılı bölge okullarında eğitim almış bireylerin çocukluk döneminde yaşadıkları deneyimlerin, yetişkinlik dönemlerindeki ruh sağlığı ve baş etme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, yatılı okul sürecinde deneyimlenen erken yaşta birincil bağlanma figürlerinden ayrılma, zorbalığa maruz kalma, katı disiplin uygulamaları gibi etmenlerin bireylerin psikolojik gelişimi üzerindeki yansımaları değerlendirilecektir.

Bu çalışmada araştırma, amacına uygun olarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılması yoluyla hem genel eğilimlere hem de bireysel deneyimlere ilişkin bilgi üretmeyi hedefler. Bu yaklaşım, araştırma problemini hem geniş ölçekli hem de derinlemesine ele almayı mümkün kılar (Creswell & Creswell, 2018). Karma yöntemli araştırmalar, 1980'lerin sonları ile 1990'ların başlarında çok disiplinli katkılarla şekillenmiş; zamanla gelişim göstererek özellikle uygulama aşamalarında ilerleme kaydetmiştir. Zamanla çeşitli gelişim ve büyüme dönemlerinden geçmiş ve süreç içinde olgunlaşmaya devam etmektedir (Creswell & Creswell, 2018).

Bu çalışma uygulanış biçimi doğrultusunda karma yöntemlerden yakınsayan paralel desen türünde yürütülmüştür. Bu desenin genel tasarım ve uygulama biçimi Şekil 2.1.'de görselleştirilmiştir. Araştırmanın temel sorusu doğrultusunda, nicel ve nitel veriler aynı zaman diliminde toplanmış ve her iki veri türü de eşdeğer biçimde değerlendirilmiştir.

Veri analizleri bağımsız olarak gerçekleştirilmiş, yorumlama aşamasında ise bulgular karşılaştırmalı şekilde bir araya getirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, yatılı bölge okul hizmetlerinin iyileştirilmesine yönelik travma bilgili yaklaşımlar çerçevesinde geliştirilebilecek önerilere de zemin oluşturması amaçlanmıştır.

**Şekil 3.1. Yakınsayan Paralel Desen**



(Kaynak: (Creswell, J. W., 2021). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.)

Karma yöntem araştırmaları, bireylerin karmaşık ve çok boyutlu yaşantılarını anlamada güçlü bir metodolojik çerçeve sunmaktadır. Özellikle yatılı okul deneyimi gibi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde etkiler barındıran olguların araştırılmasında, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması önemli katkılar sağlayabilir (Hopkins, 2021). Türkiye’de yatılı bölge okulları üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, ağırlıklı olarak nicel araştırmalara rastlanmakta; nitel çalışmalar ise sınırlı sayıda yer almaktadır. Bu durum, yatılılık deneyiminin birey üzerindeki derinlemesine etkilerini anlamada önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu çalışma, söz konusu boşluğu gidermeyi amaçlamakta ve karma yöntem yaklaşımını benimseyerek yatılı bölge okullarında eğitim almış bireylerin yaşam deneyimlerini çok yönlü biçimde ele almaktadır. Araştırmanın nicel boyutu, yatılı bölge okulu geçmişine sahip yetişkin bireylerin ruh sağlığı göstergelerine odaklanmaktadır. Nitel boyutu ise, katılımcıların çocukluk dönemlerindeki yatılı okul deneyimlerini derinlemesine inceleyerek, bu yaşantıların yetişkinlik dönemindeki ruh sağlığı, iyi oluş ve ilişki

örüntülerine olası yansımalarını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda araştırma, her iki yöntemden elde edilen bulguların nasıl örtüştüğünü, birbirini nasıl tamamladığını ve hangi noktalarda ayrıştığını inceleyerek, yatılı okul deneyiminin birey üzerindeki etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırma, yakınsayan paralel desenle yapılandırılan karma yöntem yaklaşımı doğrultusunda yürütülmüş; bu nedenle, nicel ve nitel veri toplama süreçleri için iki katılımcı grubuyla çalışılmıştır.

#### **3.2.1. Nicel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubu**

Nicel verilerin toplanması sürecinde, kartopu örnekleme yöntemiyle birinci çalışma grubu oluşturulmuştur. Kartopu örnekleme Alan araştırmalarında olgunun çok seyrek olduğu ve nerede görüldüğünün pek bilinemediği koşullarda uygulanır (Karagöz, 2017). Yatılı bölge okulları, genellikle kırsal bölgelerde yaşayan çocukların eğitim aldığı kurumlardır. Yatılı bölge okullarını değerlendirdiğimizde, bu kurumlarda eğitim almış bireylerin sayısının görece az olduğu, mezunların bir kısmının farklı bölgelere göç ettiği, bir kısmının ise eğitimlerini yarıda bırakarak ya da evlenerek yer değiştirdiği görülmektedir. Köylerinde yaşamaya devam eden bazı kişilere ise coğrafi koşullar ve iletişim imkânlarının kısıtlılığı nedeniyle ulaşmak güç olmaktadır. Ayrıca, araştırma formatına aşinalık düzeylerinin düşük olması da katılımcılara ulaşmayı zorlaştıran bir diğer etken olmuştur. Verilerin toplanması sürecinde ulaşılan bazı sosyal medya gruplarında ve bireylerde, bir form aracılığıyla fikir beyan etmenin güvenli bulunmadığına dair çekinceler dile getirilmiştir. Bu durumun da katılım oranlarını etkilediği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında başlangıçta 166 katılımcıya ulaşılması hedeflenmişken, yalnızca 108 katılımcıya erişim sağlanabilmiştir. Ayrıca, lise düzeyinde yatılı okullarda eğitim aldığını belirten 3 katılımcının verileri, araştırma yalnızca yatılı bölge ilkokul ve ortaokullarını kapsadığından veri setinden çıkarılmıştır.

**Tablo 3.1. Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri**

| Özellikler        |                       | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|-------------------|-----------------------|----------|-----------|
| Cinsiyet          | Kadın                 | 42       | 38,9      |
|                   | Erkek                 | 65       | 60,2      |
|                   | Belirtmek İstemiyorum | 1        | 0,9       |
| Yaş               | 18-30 Yaş             | 73       | 67,6      |
|                   | 31-40 Yaş             | 22       | 20,4      |
|                   | 41-50 Yaş             | 8        | 7,4       |
|                   | 51-65 Yaş             | 5        | 4,6       |
| Medeni Durum      | Evli                  | 32       | 29,6      |
|                   | Bekar                 | 61       | 56,5      |
|                   | Boşanmış              | 2        | 1,9       |
|                   | İlişkisi Var          | 13       | 12        |
| Öğrenim Durumu    | Ortaokul              | 4        | 3,7       |
|                   | Lise                  | 19       | 17,6      |
|                   | Üniversite            | 73       | 67,6      |
|                   | Yüksek Lisans         | 10       | 9,3       |
|                   | Doktora               | 2        | 1,9       |
| Çalışma Durumu    | Çalışan               | 74       | 68,5      |
|                   | İşsiz                 | 9        | 8,3       |
|                   | Öğrenci               | 18       | 16,7      |
|                   | Emekli                | 3        | 2,8       |
|                   | Ev Hanımı             | 4        | 3,7       |
| Kardeş Sayısı     | 1-2                   | 20       | 18,5      |
|                   | 3-5                   | 37       | 34,3      |
|                   | 6-8                   | 33       | 30,6      |
|                   | 9 ve üzeri            | 18       | 16,7      |
| Gelir (Algılanan) | Çok Kötü              | 10       | 9,3       |
|                   | Kötü                  | 28       | 25,9      |
|                   | Orta                  | 50       | 46,3      |
|                   | İyi                   | 18       | 16,7      |
|                   | Çok İyi               | 2        | 1,9       |

Katılımcıların %58.3'ü (n=63) erkek, %39.8'i (n=43) kadın, %1.9'u (n=2) ise cinsiyetini belirtmek istememiştir. Yaş dağılımına göre katılımcıların %69.4'ü (n=75) 18–30 yaş aralığında, %17.6'sı (n=19) 31–40 yaş aralığında, %7.4'ü (n=8) 41–50 yaş aralığında ve %5.6'sı (n=6) 51–70 yaş aralığındadır. Eğitim durumlarına bakıldığında katılımcıların

%22.2'si (n=24) ortaokul/lise, %66.7'si (n=72) üniversite, %9.3'ü (n=10) yüksek lisans ve %1.9'u (n=2) doktora mezunudur.

Çalışma durumlarına göre katılımcıların %66.6'sı (n=72) çalışmakta, %8.3'ü (n=9) çalışmamakta, %17.6'sı (n=19) öğrenci, %3.7'si (n=4) ev hanımı ve %3.7'si (n=4) emeklidir. Kardeş sayısı açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %18.5'i (n=20) 1–2 kardeşe, %36.1'i (n=39) 3–5 kardeşe, %29.6'sı (n=32) 6–8 kardeşe ve %15.7'si (n=17) 9 veya daha fazla kardeşe sahiptir.

### 3.2.2. Nitel Verilerin Elde Edildiği Çalışma Grubu

Nitel görüşmelere katılacak bireylerin belirlenmesinde, çevrim içi anket formunun sonunda yer alan “Görüşmeye katılmak ister misiniz?” sorusuna olumlu yanıt veren katılımcılar arasından seçme yapılmıştır. Katılımcı profillerinde çeşitlilik sağlamak amacıyla, seçme sürecinde maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi benimsenmiştir. Katılımcıların yatılı okula başlama yaşı, yatılılık süresi, eğitim aldıkları coğrafi bölge ve cinsiyet gibi değişkenler dikkate alınarak örneklem çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki temel amaç, farklı profillerdeki bireylerin deneyimleri arasında ortak temaların veya benzer olguların ortaya çıkıp çıkmadığını incelemek ve araştırma konusunu farklı açılardan derinlemesine anlayabilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel görüşme için katılımcıların demografik özelliklerine göre; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, YBO'ya başlama yaşı, YBO'da alınan eğitim süresi gibi göre çeşitlendirilmiş ve veri doygunluğuna özen gösterilerek 5 erkek, 5 kadın toplam 10 kişi ile görüşülmüştür

**Tablo 3.2. Nitel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri**

|    | Cinsiyet | Yaş | Kardeş Sayısı | Öğrenim Durumu | YBO'ya Başlama Yaşı | YBO'da Eğitim Süresi (yıl) |
|----|----------|-----|---------------|----------------|---------------------|----------------------------|
| K1 | Erkek    | 30  | 9             | Lisans         | 12                  | 3                          |
| K2 | Erkek    | 32  | 3             | Lisans         | 7                   | 8                          |

|     |       |    |    |            |    |   |
|-----|-------|----|----|------------|----|---|
| K3  | Kadın | 24 | 2  | Lisans     | 12 | 3 |
| K4  | Erkek | 31 | 4  | Lise       | 10 | 5 |
| K5  | Kadın | 33 | 3  | Lisansüstü | 13 | 2 |
| K6  | Erkek | 22 | 5  | Lise       | 11 | 1 |
| K7  | Kadın | 27 | 6  | Lisans     | 10 | 5 |
| K8  | Erkek | 28 | 3  | Lisans     | 11 | 4 |
| K9  | Kadın | 29 | 5  | Lise       | 12 | 3 |
| K10 | Kadın | 35 | 12 | Lisans     | 7  | 8 |

---

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmanın nicel ve nitel kısımlarında kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır. Nicel veriler; katılımcıların psikolojik belirtilerini , travmatik belirtilerini ve demografik özelliklerini değerlendirmeye yönelik olarak kullanılan Genel Sağlık Anketi (GHQ), DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi (PCL-5) ve Sosyodemografik Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise, katılımcıların yatılı bölge okulu deneyimlerini derinlemesine incelemek amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı açıklamalar izleyen bölümde sunulmuştur.

#### 3.3.1. Nicel Verilerin Elde Edildiği Ölçekler

##### 3.3.1.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form, katılımcıların demografik yapısını ve sosyoekonomik koşullarını tanımlamak üzere yapılandırılmıştır. Toplanan veriler,

örneklemin özelliklerini analiz etmek ve bazı değişkenlerle istatistiksel ilişkileri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi temel bilgilerine ek olarak; araştırmanın amacına özgü olarak, yatılı bölge okulunda geçirdikleri süre, yatılı bölge okuluna başlama yaşı ve bakım veren kişilerden (ebeveyn veya diğer bağlanma figürleri) ayrılma yaşı gibi değişkenlere ilişkin veriler de bu form aracılığıyla toplanmıştır.

### **3.3.1.2. DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi (PCL-5)**

PCL-5, bireylerin travmatik bir yaşantı sonrası gösterdikleri belirtileri öz bildirim yoluyla değerlendirmelerine olanak tanıyan, 20 maddelik bir ölçektir. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin DSM-5 tanı ölçütlerine göre yapılandırılmıştır. Katılımcılardan, belirli bir travma anısını temel alarak son bir ay içindeki semptomlarını değerlendirmeleri beklenmektedir. Değerlendirme beşli Likert tipi (0 = hiç, 4 = aşırı derecede) bir ölçekle yapılır. PCL-5; yeniden yaşantılama, kaçınma, bilişsel-duygusal olumsuzluklar ve aşırı uyarılmışlık olmak üzere dört faktör altında toplanmaktadır.

Ölçeğin Türkçe formu Boysan ve arkadaşları (2017) tarafından uyarlanmış, yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .94; alt boyutlar için ise .78 ile .87 arasında değişmiştir. Bu bulgular, ölçeğin Türkçe versiyonunun güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, dört faktörlü modelin hem klinik hem de klinik olmayan örneklem için iyi uyum sağladığını göstermektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, bireyin TSSB belirtilerinin daha yoğun olduğunu göstermektedir (Boysan vd., 2017).

### **3.3.1.3. Genel Sağlık Anketi (GHQ)**

David Goldberg tarafından geliştirilen Genel Sağlık Anketi, bireylerin ruhsal durumlarına ilişkin öznel değerlendirmelerini esas alan kısa bir tarama aracıdır. Toplum temelli örneklemelerde psikolojik sıkıntı yaşayan bireyleri ayırt etmeye yönelik olarak yaygın biçimde kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonu, Kılıç'ın (1996a) çalışmasıyla geçerlik ve güvenilirlik açısından test edilmiş ve uygun psikometrik özellikler göstermiştir.

Araştırmada, GSA'nın 12 ve 28 maddelik formları hem ayrı ayrı hem de birleştirilerek değerlendirilmiş; bu bağlamda GSA-12'nin toplum taramaları için kısa, uygulanabilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

GSA-12, bireylerin son haftalardaki ruhsal belirtilerine ilişkin değerlendirmelerini içeren 12 maddeden oluşur. Dört seçenekli yanıt biçimiyle sunulan ölçek, hem Likert tipi (0–1–2–3) hem de GHQ tipi (0–0–1–1) puanlama ile değerlendirilebilmektedir. Bu araştırmada GHQ tipi puanlama tercih edilmiştir. Kılıç'ın (1996a) çalışmasında, GSA-12'nin iç tutarlılık katsayısı .78, test-tekrar test korelasyonu .84 ve iki yarım güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. ROC analizine göre 1/2 kesme noktasında duyarlılık .74, özgüllük ise .82 bulunmuştur. Bu sonuçlar, GSA-12'nin kısa sürede uygulanabilir ve güvenilir bir tarama aracı olduğunu göstermektedir.

### **3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı**

#### **3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmanın nitel verileri, uygulayıcı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu görüşmeler, çalışmanın nicel aşamasına katılan ve derinlemesine görüşmelere katılmaya gönüllü olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu kapsamında öncelikle katılımcıların yatılı okula başlama süreci, yatılı okulda geçirdikleri dönem ve aileleriyle olan ilişkilerine dair görüşleri alınmıştır. Ardından, bu deneyimlerle ilişkili olarak karşılaştıkları zorluklarla baş etme stratejileri ve yatılı okul deneyiminin yetişkinlik dönemlerine etkileri detaylı biçimde incelenmiştir.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, öncelikle ilgili literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiş; elde edilen bilgiler doğrultusunda, değişkenler arasındaki ilişkilerin ve örüntülerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir soru bataryası oluşturulmuştur. Soruların oluşturulmasında, tüm katılımcılar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olması, belirli bir odak doğrultusunda ilerlemesi ve yönlendirici ifadeler içermemesi öncelikli kriterler arasında yer almıştır.

Hazırlanan taslak sorular, öncelikle tez danışmanı tarafından değerlendirilmiş, ardından uygulanabilirliğini test etmek amacıyla dört katılımcı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sonucunda, anlaşılabilirliği sınırlı olan ya da beklenenin dışında yanıtlar üreten sorular revize edilmiş; gerekli görülen eklemeler yapılmış ve bazı sorular çıkarılmıştır. Revize edilen soru formu, yatılı okul alanında çalışmalar yürüten bir uzman psikolojik danışman tarafından son kez değerlendirilerek nihai hâline kavuşturulmuştur.

Son hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda katılımcılara toplam 12 soru yöneltilmiştir. Görüşme formuna ait örnek sorular Ek 3'te sunulmuştur.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

#### **3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması**

Nicel veriler için öncelikle araştırma değişkenlerine ve hedef kitlenin özelliklerine uygun ölçekler belirlenmiş, bu ölçeklerin geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, demografik bilgilerin toplanabilmesi amacıyla bir kişisel bilgi formu eklenmiş ve bu form, yatılı bölge okulu deneyimi olan yetişkin bireylere ulaşabilmek amacıyla çevrimiçi platformlar aracılığıyla uygulanmıştır. Veri toplama süreci, 2025 yılının Ocak-Nisan döneminde kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Form, bu süreç boyunca erişime açık tutulmuş ve katılımcılar davet edilmiştir.

#### **3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması**

Araştırma, İstanbul Bilgi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan alınan onay doğrultusunda yürütülmüştür. Görüşmelere dahil edilecek katılımcılara ulaşmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Katılımcı seçiminde belirli ölçütler esas alınmış; 18 yaşını doldurmuş, geçmişte yatılı bölge ilkokulu veya yatılı bölge ortaokulu (YİBO/YBO) düzeyinde eğitim almış ve herhangi bir psikiyatrik tanı almamış bireyler araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama süreci çevrim içi biçimde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların farklı şehirlerde ikamet etmeleri ve coğrafi çeşitliliğin sağlanması amacıyla görüşmeler Google Meet uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Görüşme planlamasından önce, katılımcılara Bilgilendirilmiş Onam Formu (Bkz. Ek 3) e-posta yoluyla iletilmiş; bu form aracılığıyla araştırmanın amacı, görüşme süreci, gizlilik ilkeleri, verilerin nasıl saklanacağı ve kullanılacağı gibi konularda bilgilendirme yapılmıştır. Onam formunu imzalayarak geri ileten ve sosyodemografik bilgi formunu dolduran katılımcılarla görüşmeler planlanmıştır.

Görüşme tarihinden bir gün önce, bağlantı bilgilerini içeren hatırlatıcı bir e-posta katılımcılarla paylaşılmıştır. Görüşmenin başında gizlilik kuralları sözlü olarak tekrar edilmiş, onam formunda yer alan maddeler kısaca gözden geçirilmiş ve ardından katılımcıdan sözlü onay alınmıştır. Katılımcılara, görüşme sırasında herhangi bir soruyu yanıtlamama ya da görüşmeyi istedikleri anda sonlandırma haklarının bulunduğu hatırlatılmıştır.

Görüşmeler katılımcının internet erişiminin bulunduğu ve yalnız kalabildiği bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, oturum öncesinde katılımcılarla paylaşılmamış; görüşme esnasında esnek ve akışkan bir yapı içinde uygulanmıştır. Her bir görüşme ortalama 80 dakika sürmüş, sadece ses kaydı alınarak deşifre süreci yürütülmüştür. Görüşme kayıtlarından elde edilen transkriptler yaklaşık 25 sayfa uzunluğunda olmuştur.

Araştırma süreci boyunca katılımcılara, görüşme sonrasında psikolojik destek ihtiyacı hissedilmesi durumunda gerekli yönlendirmelerin sağlanacağı bilgisi açık bir şekilde sunulmuştur. Bu süreçte hem etik kurallar hem de katılımcı onamı doğrultusunda hareket edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu bölümde uygulanan ölçme araçları ve görüşme formları ile elde edilen verilerin analiz basamakları ile çözümleme süreci belirtilmiştir.

### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Genel Sağlık Anketi (GHQ) ve DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi (PCL-5) ölçekleri ile toplanan veriler SPSS programına aktarılmış ve analizler öncesinde veri düzenlemeleri yapılmıştır. Çalışmada yer alan PCL-5 (DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi) ve GHQ-12 (Genel Sağlık Anketi) ölçeklerinin analizinde, öncelikle verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Her iki ölçek için Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla 0.95 ve 0.84 bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin yüksek güvenilirlik taşıdığını göstermektedir.

Veriler toplandıktan sonra, ilk aşamada tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış ve katılımcıların PCL-5 ve GHQ-12 puanlarının ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri belirlenmiştir. Bu bulgular, örneklemin genel özellikleri hakkında bilgi sunmuştur. Ardından, demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, gelir düzeyi vb.) göre PCL-5 ve GHQ-12 puanlarının farklarını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi ve ANOVA uygulanmıştır. İkili karşılaştırmalar için t testi, birden fazla grup karşılaştırması için ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca, parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir.

Analizler sonucunda, bazı demografik değişken grupları arasında ölçek puanları bakımından anlamlı farklar tespit edildiğinde, bu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

### 3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analiz sürecinde, öncelikle katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde tutulan ses kayıtları deşifre edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizlilik ilkesine uygun olarak K1, K2 gibi kodlarla anonimleştirilmiştir. Yazım hataları ve noktalama işaretlerinin doğruluğu açısından, veriler farklı zamanlarda iki kez incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, veriler MAXQDA analiz programına aktarılmış ve ilk aşamada veri seti herhangi bir analiz yapılmadan bir kez okunmuştur. Bu aşamadan sonra,

veriler üzerinde kodlama yapılmış, temalar belirlenmiş ve verilerin sistematik bir şekilde örgütlenmesi sağlanmıştır.



## BULGULAR

### 4.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Çalışmada kullanılan PCL-5 ölçeğine ilişkin Cronbach  $\alpha$  katsayıları, alt boyutlar düzeyinde sırasıyla yeniden yaşantılama (.86), kaçınma (.88), olumsuz biliş ve duygudurum (.90) ve artan uyarılmışlık (.85) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı için iç tutarlılık değeri .95 olarak elde edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin araştırma grubunda yüksek psikometrik güvenirlik sunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan yatılı bölge okulu deneyimi bulunan 108 birey için kullanılan Genel Sağlık Anketi için bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha geçerlilik katsayısı .90 olarak bulgulanmıştır. Kullanılan ölçeklerin tanımsal verileri Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanları Tanımsal Verileri**

| Ölçekler                                                  | N   | Min. | Max.  | Ort.  | Ss    |
|-----------------------------------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | 108 | 5,00 | 80,00 | 36,60 | 18,26 |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | 108 | 0,00 | 20,00 | 9,56  | 4,83  |
| 2- Kaçınma                                                | 108 | 0,00 | 8,00  | 3,97  | 2,24  |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum                            | 108 | 1,00 | 28,00 | 13,12 | 7,16  |
| 4- Artan Uyarılmışlık                                     | 108 | 0,00 | 24,00 | 9,93  | 6,00  |
| Genel Sağlık Anketi                                       | 108 | 0,00 | 12,00 | 3,17  | 3,6   |

#### 4.1.1. Demografik Değişkenlere Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Karşılaştırmaları

Bu bölümde, katılımcıların demografik değişkenlerine göre PCL-5 (DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi) ve GHQ (Genel Sağlık Anketi) puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan toplam 108 bireyden cinsiyet verisi eksiksiz olanlar esas alınarak, kadın ve erkek katılımcıların

ortalama puanları karşılaştırılmıştır. İlgili değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ve gruplardaki birey sayılarının parametrik test koşullarını karşıladığı belirlenmiştir. Bu nedenle, cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi kullanılmıştır. Cinsiyet sorusuna “belirtmek istemiyorum” yanıtını veren bir katılımcının verisi, karşılaştırmalı analizlere dâhil edilmemiştir. İlgili analiz sonuçları Tablo 4.2’de özetlenmiştir.

**Tablo 4.2. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Cinsiyetlerine Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (T Testi)**

|                           | Cinsiyet | N  | Ort. | SS   | T      | P     |
|---------------------------|----------|----|------|------|--------|-------|
| DSM-5 için Travma Sonrası | Kadın    | 42 | 10,6 | 4,88 | 1,166  | .246  |
| Stres Bozukluğu Kontrol   | Erkek    | 65 | 8,93 | 4,70 |        |       |
| 1- Yeniden Yaşantılama    | Kadın    | 42 | 4,59 | 2,16 | 1,828  | .070  |
|                           | Erkek    | 65 | 3,60 | 2,23 |        |       |
| 2- Kaçınma                | Kadın    | 42 | 13,4 | 7,08 | 2,277  | .025* |
|                           | Erkek    | 65 | 13,0 | 7,26 |        |       |
| 3- Olumsuz Biliş ve       | Kadın    | 42 | 10,6 | 5,86 | 0,241  | .810  |
| Duygudurum                | Erkek    | 65 | 9,55 | 6,08 |        |       |
| 4- Artan Uyarılmışlık     | Kadın    | 42 | 39,3 | 17,5 | 0,958  | .341  |
|                           | Erkek    | 65 | 35,1 | 18,5 |        |       |
| Genel Sağlık Anketi       | Kadın    | 42 | 2,66 | 3,14 | -1,229 | .222  |
|                           | Erkek    | 65 | 3,55 | 3,93 |        |       |

Yapılan Bağımsız Örneklem t testi sonucuna göre, cinsiyete göre sadece PCL-5’in kaçınma alt boyutunda düşük düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t = 1.828$ ,  $p < .05$ ). Buna göre, yatılı bölge okulu geçmişine sahip kadın katılımcıların kaçınma eğilimleri, erkek katılımcılara kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek düzeydedir. Bunun dışında, toplam PCL-5 puanı ile yeniden yaşantılama, olumsuz biliş ve duygulanım, artan uyarılmışlık alt boyutları ve GHQ puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

Ayrıca, yaş değişkeni dikkate alınarak 18–30, 31–40, 41–50 ve 51–65 yaş grupları arasında PCL-5 ve GHQ puanları karşılaştırılmıştır. Ancak, her yaş grubundaki birey

sayısı parametrik analiz için yeterli olmadığından, bu değişken Kruskal-Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.3'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.3. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yaşlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H Testi)**

|                                | Yaş       | N  | Ort.  | SS    | X <sup>2</sup> | P     |
|--------------------------------|-----------|----|-------|-------|----------------|-------|
| DSM-5 için                     | 18-30 Yaş | 73 | 38,01 | 18,62 | 4,122          | .249  |
| Travma Sonrası                 | 31-40 Yaş | 22 | 33,40 | 16,53 |                |       |
| Stres Bozukluğu                | 41-50 Yaş | 8  | 41,62 | 17,42 |                |       |
| Kontrol Listesi                | 51-65 Yaş | 5  | 22,00 | 17,56 |                |       |
| 1- Yeniden Yaşantılama         | 18-30 Yaş | 73 | 9,50  | 4,90  | 2,253          | .522  |
|                                | 31-40 Yaş | 22 | 8,95  | 4,50  |                |       |
|                                | 41-50 Yaş | 8  | 11,87 | 3,94  |                |       |
|                                | 51-65 Yaş | 5  | 9,40  | 6,76  |                |       |
| 2- Kaçınma                     | 18-30 Yaş | 73 | 4,05  | 2,27  | 3,200          | .362  |
|                                | 31-40 Yaş | 22 | 3,77  | 1,97  |                |       |
|                                | 41-50 Yaş | 8  | 4,75  | 1,58  |                |       |
|                                | 51-65 Yaş | 5  | 2,40  | 3,57  |                |       |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum | 18-30 Yaş | 73 | 14,10 | 7,15  | 8,548          | .036* |
|                                | 31-40 Yaş | 22 | 11,13 | 6,51  |                |       |
|                                | 41-50 Yaş | 8  | 14,25 | 7,24  |                |       |
|                                | 51-65 Yaş | 5  | 5,80  | 5,16  |                |       |
| 4- Artan Uyarılmışlık          | 18-30 Yaş | 73 | 10,34 | 6,06  | 4,935          | .177  |
|                                | 31-40 Yaş | 22 | 9,54  | 5,89  |                |       |
|                                | 41-50 Yaş | 8  | 10,75 | 6,20  |                |       |
|                                | 51-65 Yaş | 5  | 4,40  | 2,79  |                |       |
| Genel Sağlık Anketi            | 18-30 Yaş | 73 | 3,54  | 3,71  | 6,858          | .077  |
|                                | 31-40 Yaş | 22 | 2,59  | 3,11  |                |       |
|                                | 41-50 Yaş | 8  | 3,25  | 4,86  |                |       |
|                                | 51-65 Yaş | 5  | 0,20  | 0,44  |                |       |

Kruskal-Wallis H testi analiz sonuçları incelendiğinde 18-30, 31-40, 41-50 ve 50-65 yaş arası katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutu puan ortalamaları bakımından düşük düzeyde anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır ( $X^2_{\text{hesap}}=8,548$ ,  $p<.05$ ). Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan 41-50 yaş arası bireylerin olumsuz biliş ve duygudurum düzeylerinin

en yüksek, 51-65 yaş arası bireylerin ise olumsuz biliş ve duygudurum düzeylerinin diğer yaş kategorilerine göre en düşük olduğu görülmüştür.

Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan 18-30, 31-40, 41-50 ve 50-65 yaş arası katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları, yeniden yaşantılama, kaçınma, artan uyarılmışlık ve Genel Sağlık Anketi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmada, katılımcıların medeni durumlarına göre PCL-5 (DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi) ve GHQ (Genel Sağlık Anketi) puanları karşılaştırılmıştır. Evli, bekar ve ilişkisi olan bireyler arasında yapılan karşılaştırmada, grupların örneklem büyüklüğü ve verilerin dağılım özellikleri parametrik test koşullarını sağladığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. “Boşanmış” seçeneğini işaretleyen iki katılımcının grup içi temsil gücü yetersiz olduğundan, bu bireyler analiz dışında bırakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.4’te özetlenmiştir.

ANOVA sonuçları, medeni duruma göre travma sonrası stres belirtileri ve genel ruh sağlığı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. PCL-5’in toplam puanı ve alt boyutları (yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygulanım, artan uyarılmışlık) ile GHQ puanları açısından üç grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.4. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Medeni Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                                                           | Medeni Durum | N  | Ort.   | SS    | F     | P    |
|-----------------------------------------------------------|--------------|----|--------|-------|-------|------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Evli         | 32 | 34,93  | 17,43 | 0,198 | .897 |
|                                                           | Bekar        | 61 | 36,80  | 18,89 |       |      |
|                                                           | İlişkisi var | 13 | 39,30  | 19,34 |       |      |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | Evli         | 32 | 10,06  | 4,88  | 0,571 | .635 |
|                                                           | Bekar        | 61 | 9,1803 | 4,87  |       |      |

|                                |              |    |       |      |       |      |
|--------------------------------|--------------|----|-------|------|-------|------|
|                                | İlişkisi Var | 13 | 9,61  | 4,94 |       |      |
|                                | Evli         | 32 | 3,96  | 2,26 |       |      |
| 2-Kaçınma                      | Bekar        | 61 | 3,88  | 2,31 | 0,172 | .915 |
|                                | İlişkisi Var | 13 | 4,38  | 2,18 |       |      |
|                                | Evli         | 32 | 11,46 | 6,91 |       |      |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum | Bekar        | 61 | 13,93 | 7,41 | 0,889 | .450 |
|                                | İlişkisi Var | 13 | 13,69 | 6,63 |       |      |
|                                | Evli         | 32 | 9,43  | 5,65 |       |      |
| 4- Artan Uyarılmışlık          | Bekar        | 61 | 9,80  | 6,17 | 0,436 | .727 |
|                                | İlişkisi Var | 13 | 11,61 | 6,43 |       |      |
|                                | Evli         | 32 | 2,87  | 3,78 |       |      |
| Genel Sağlık Anketi            | Bekar        | 61 | 3,22  | 3,60 | 0,209 | .890 |
|                                | İlişkisi Var | 13 | 3,76  | 3,89 |       |      |

Katılımcıların eğitim düzeylerine göre PCL-5 ve GHQ puanları da karşılaştırılmıştır. Ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu bireyler için yapılan değerlendirmede, grupların dağılımı parametrik analiz koşullarını karşılamadığından Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. “Doktora” yanıtını veren yalnızca iki katılımcının bulunması nedeniyle bu grup analize dâhil edilmemiştir. İlgili analiz sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre yatılı bölge okulu deneyimi bulunan ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu olan katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi yeniden yaşantılama alt boyutu puan ortalamaları bakımından düşük düzeyde anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır ( $X^2_{hesap}=8,618, p<.05$ ). Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan ortaokul mezunu bireylerin yeniden yaşantılama düzeylerinin diğer tüm kategorilere göre en yüksek, lise mezunu bireylerin ise yeniden yaşantılama düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür.

Ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans mezunu katılımcıların DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu toplam ve alt boyut puanları ile Genel Sağlık Anketi puanlarının karşılaştırıldığı analizde, gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuç, eğitim düzeyi değişkeninin travmatik belirti düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.5. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Öğrenim Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H Testi)**

|                                                           | Öğrenim Durumu | N  | Ort.  | SS    | X <sup>2</sup> | P     |
|-----------------------------------------------------------|----------------|----|-------|-------|----------------|-------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Yüksek Lisans  | 4  | 62,00 | 13,63 | 7,575          | .056  |
|                                                           | Lise           | 19 | 35,47 | 18,22 |                |       |
|                                                           | Üniversite     | 73 | 35,65 | 17,75 |                |       |
|                                                           | Yüksek Lisans  | 10 | 41,00 | 15,16 |                |       |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | Ortaokul       | 4  | 16,50 | 2,08  | 8,618          | .035* |
|                                                           | Lise           | 19 | 8,84  | 5,79  |                |       |
|                                                           | Üniversite     | 73 | 9,47  | 4,57  |                |       |
|                                                           | Yüksek Lisans  | 10 | 9,80  | 3,64  |                |       |
| 2- Kaçınma                                                | Ortaokul       | 4  | 5,75  | 1,70  | 3,027          | .387  |
|                                                           | Lise           | 19 | 3,73  | 2,74  |                |       |
|                                                           | Üniversite     | 73 | 3,97  | 2,17  |                |       |
|                                                           | Yüksek Lisans  | 10 | 4,30  | 1,56  |                |       |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum                            | Ortaokul       | 4  | 21,25 | 4,57  | 6,148          | .105  |
|                                                           | Lise           | 19 | 13,36 | 7,71  |                |       |
|                                                           | Üniversite     | 73 | 12,63 | 6,88  |                |       |

|                       |               |    |       |      |       |      |
|-----------------------|---------------|----|-------|------|-------|------|
|                       | Yüksek Lisans | 10 | 15,20 | 6,52 |       |      |
|                       | Ortaokul      | 4  | 18,50 | 6,55 |       |      |
| 4- Artan Uyarılmışlık | Lise          | 19 | 9,52  | 5,56 | 6,448 | .092 |
|                       | Üniversite    | 73 | 9,57  | 5,73 |       |      |
|                       | Yüksek Lisans | 10 | 11,70 | 5,77 |       |      |
|                       | Ortaokul      | 4  | 7,75  | 3,86 |       |      |
| Genel Sağlık Anketi   | Lise          | 19 | 3,10  | 4,16 | 6,389 | .094 |
|                       | Üniversite    | 73 | 2,90  | 3,41 |       |      |
|                       | Yüksek Lisans | 10 | 4,00  | 3,65 |       |      |

Bu araştırmada, yatılı bölge okulu deneyimi olan 108 bireyin çalışma durumlarına göre PCL-5 ve GHQ puanları karşılaştırılmıştır. Katılımcılar çalışma durumuna göre dört ana gruba ayrılmıştır: çalışan, işsiz, öğrenci ve ev hanımı. Ancak, her bir gruptaki birey sayısının homojen olmaması ve verilerin parametrik test varsayımlarını karşılamaması nedeniyle analizde Kruskal-Wallis H Testi tercih edilmiştir. “Emekliyim” seçeneğini işaretleyen yalnızca üç kişinin bulunması sebebiyle bu katılımcıların verileri karşılaştırmalı analiz dışında tutulmuştur. Elde edilen bulgulara ilişkin istatistiksel özetler Tablo 4.6’da sunulmaktadır.

**Tablo 4.6. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Çalışma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H Testi)**

|                                                           | Çalışma Durumu | N  | Ort.  | SS    | X <sup>2</sup> | P    |
|-----------------------------------------------------------|----------------|----|-------|-------|----------------|------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Çalışan        | 74 | 36,25 | 18,41 |                |      |
|                                                           | İşsiz          | 9  | 46,88 | 18,79 | 3,773          | .287 |
|                                                           | Öğrenci        | 18 | 33,66 | 14,21 |                |      |

|                                |           |    |       |       |       |      |
|--------------------------------|-----------|----|-------|-------|-------|------|
|                                | Ev Hanımı | 4  | 28,75 | 15,75 |       |      |
| 1- Yeniden Yaşantılama         | Çalışan   | 74 | 9,45  | 4,81  | 2,790 | .425 |
|                                | İşsiz     | 9  | 11,44 | 5,05  |       |      |
|                                | Öğrenci   | 18 | 8,50  | 3,60  |       |      |
|                                | Ev Hanımı | 4  | 9,25  | 5,67  |       |      |
| 2- Kaçınma                     | Çalışan   | 74 | 4,01  | 2,27  | 5,733 | .125 |
|                                | İşsiz     | 9  | 5,11  | 1,69  |       |      |
|                                | Öğrenci   | 18 | 3,16  | 1,82  |       |      |
|                                | Ev Hanımı | 4  | 3,25  | 1,70  |       |      |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum | Çalışan   | 74 | 12,77 | 7,32  | 5,168 | .160 |
|                                | İşsiz     | 9  | 16,88 | 5,53  |       |      |
|                                | Öğrenci   | 18 | 13,55 | 5,81  |       |      |
|                                | Ev Hanımı | 4  | 8,50  | 7,32  |       |      |
| 4- Artan Uyarılmışlık          | Çalışan   | 74 | 10,01 | 6,00  | 2,991 | .393 |
|                                | İşsiz     | 9  | 13,44 | 7,81  |       |      |
|                                | Öğrenci   | 18 | 8,44  | 4,82  |       |      |
|                                | Ev Hanımı | 4  | 7,75  | 2,50  |       |      |
| Genel Sağlık Anketi            | Çalışan   | 74 | 2,94  | 3,39  | 4,947 | .176 |
|                                | İşsiz     | 9  | 5,00  | 4,00  |       |      |
|                                | Öğrenci   | 18 | 2,77  | 3,94  |       |      |
|                                | Ev Hanımı | 4  | 4,25  | 4,27  |       |      |

Kruskal-Wallis H Testi analizi sonuçlarına göre yatılı bölge okulu deneyimi bulunan çalışan, işsiz, öğrenci ve ev hanımı katılımcıların katılımcılar arasında DSM-5 için

Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları, yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık ve Genel Sağlık Anketi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır ( $p>.05$ ).

Araştırmada yer alan 108 katılımcının algılanan gelir düzeylerine göre PCL-5 ve GHQ puanları analiz edilmiştir. Gelir düzeyini “çok kötü”, “kötü”, “orta” ve “iyi” olarak tanımlayan bireylerin puanları, gruplar arası karşılaştırmalar için uygun örneklem dağılımına ve normal dağılım varsayımına sahip olduğundan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir. “Çok iyi” seçeneğini işaretleyen yalnızca iki katılımcının bulunması nedeniyle bu grup karşılaştırmalı analizlere dâhil edilmemiştir. İlgili bulgular Tablo 4.7’de özetlenmiştir.

ANOVA sonuçları, algılanan gelir düzeyine göre travma sonrası belirti düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. PCL-5 toplam puanları açısından düşük düzeyde anlamlı bir fark saptanmış ( $F = 2.730, p < .05$ ), olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutunda ise farkın istatistiksel düzeyi daha belirgin bulunmuştur ( $F = 4.341, p < .01$ ). Buna karşın, yeniden yaşantılama, kaçınma, artan uyarılmışlık alt boyutları ve GHQ puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).

Farkın yönünü belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc LSD analizi sonuçlarına göre DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları bakımından algılanan gelir düzeyi çok kötü ve orta olan katılımcılar arasında orta düzeyde ( $p<.01$ ) ve algılanan gelir düzeyi çok kötü ve iyi olan katılımcılar arasında düşük düzeyde ( $p<.05$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Algılanan gelir düzeyi çok kötü olan bireylerin DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Post Hoc LSD analizi sonuçlarına göre olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutu puanları bakımından algılanan gelir düzeyi çok kötü ve orta olan katılımcılar arasında orta düzeyde ( $p<.01$ ), algılanan gelir düzeyi çok kötü ve iyi olan katılımcılar arasında düşük düzeyde ( $p<.05$ ) ve algılanan gelir düzeyi kötü ve orta olan katılımcılar arasında orta düzeyde ( $p<.01$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Post-hoc analiz sonuçları, algılanan gelir düzeyi “çok kötü” olan bireylerin, “iyi” ve “orta” gelir düzeyine sahip bireylere kıyasla olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde

daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, gelir düzeyini “kötü” olarak değerlendiren bireylerin de “orta” gelir grubundaki katılımcılara göre bu alt boyuttan daha yüksek puanlar aldığı ve aradaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

**Tablo 4.7. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Algılanan Gelir Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                                                                       | Gelir Durumu<br>(Algılanan) | N  | Ort.  | SS    | F     | P     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| DSM-5 için<br>Travma<br>Sonrası Stres<br>Bozukluğu<br>Kontrol Listesi | Çok Kötü                    | 10 | 49,30 | 21,53 | 2,730 | .048* |
|                                                                       | Kötü                        | 28 | 39,75 | 17,54 |       |       |
|                                                                       | Orta                        | 50 | 32,82 | 17,19 |       |       |
|                                                                       | İyi                         | 18 | 35,05 | 18,78 |       |       |
| 1- Yeniden<br>Yaşantılama                                             | Çok Kötü                    | 10 | 12,40 | 5,98  | 1,316 | .273  |
|                                                                       | Kötü                        | 28 | 9,75  | 4,55  |       |       |
|                                                                       | Orta                        | 50 | 9,12  | 4,63  |       |       |
|                                                                       | İyi                         | 18 | 9,27  | 5,15  |       |       |
| 2- Kaçınma                                                            | Çok Kötü                    | 10 | 4,90  | 2,68  | 0,660 | .578  |
|                                                                       | Kötü                        | 28 | 3,89  | 2,11  |       |       |
|                                                                       | Orta                        | 50 | 3,82  | 2,23  |       |       |
|                                                                       | İyi                         | 18 | 3,83  | 2,35  |       |       |
| 3- Olumsuz<br>Biliş ve<br>Duygudurum                                  | Çok Kötü                    | 10 | 18,20 | 7,25  | 4,341 | .006* |
|                                                                       | Kötü                        | 28 | 15,42 | 6,64  |       |       |
|                                                                       | Orta                        | 50 | 11,12 | 6,77  |       |       |
|                                                                       | İyi                         | 18 | 12,44 | 7,29  |       |       |

|                       |          |    |       |      |       |      |
|-----------------------|----------|----|-------|------|-------|------|
| 4- Artan Uyarılmışlık | Çok Kötü | 10 | 13,80 | 6,64 | 2,241 | .088 |
|                       | Kötü     | 28 | 10,67 | 5,74 |       |      |
|                       | Orta     | 50 | 8,76  | 5,70 |       |      |
|                       | İyi      | 18 | 9,50  | 6,44 |       |      |
| Genel Sağlık Anketi   | Çok Kötü | 10 | 4,00  | 3,88 | 0,980 | .405 |
|                       | Kötü     | 28 | 3,78  | 4,02 |       |      |
|                       | Orta     | 50 | 3,14  | 3,53 |       |      |
|                       | İyi      | 18 | 2,05  | 3,38 |       |      |

Bu çalışmada, yatılı bölge okulu geçmişine sahip 108 bireyin sahip oldukları kardeş sayısına göre PCL-5 ve GHQ puanları incelenmiştir. Katılımcılar, kardeş sayısına göre dört gruba ayrılmıştır: 1–2, 3–5, 6–8 ve 9 ve üzeri kardeşi olanlar. Her bir grubun yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olması ve puanların normal dağılım göstermesi nedeniyle karşılaştırmalarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Elde edilen analiz bulguları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Algılanan Kardeş Sayılarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                                                           | Kardeş Sayısı | N  | Ort.  | SS    | F     | P    |
|-----------------------------------------------------------|---------------|----|-------|-------|-------|------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | 1-2           | 20 | 41,50 | 19,72 | 0,625 | .600 |
|                                                           | 3-5           | 37 | 36,29 | 16,49 |       |      |
|                                                           | 6-8           | 33 | 34,75 | 19,96 |       |      |
|                                                           | 9 ve üzeri    | 18 | 35,16 | 17,38 |       |      |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | 1-2           | 20 | 10,95 | 5,41  | 0,827 | .482 |
|                                                           | 3-5           | 37 | 8,86  | 4,39  |       |      |
|                                                           | 6-8           | 33 | 9,39  | 5,06  |       |      |
|                                                           | 9 ve üzeri    | 18 | 9,77  | 4,67  |       |      |
| 2- Kaçınma                                                | 1-2           | 20 | 4,55  | 2,43  | 0,560 | .643 |
|                                                           | 3-5           | 37 | 3,83  | 2,29  |       |      |

|                                      |            |    |       |      |       |      |
|--------------------------------------|------------|----|-------|------|-------|------|
|                                      | 6-8        | 33 | 3,90  | 2,24 |       |      |
|                                      | 9 ve üzeri | 18 | 3,72  | 2,02 |       |      |
| 3- Olumsuz<br>Biliş ve<br>Duygudurum | 1-2        | 20 | 14,30 | 7,60 | 0,347 | .791 |
|                                      | 3-5        | 37 | 13,43 | 7,12 |       |      |
|                                      | 6-8        | 33 | 12,48 | 7,45 |       |      |
|                                      | 9 ve üzeri | 18 | 12,38 | 6,55 |       |      |
| 4- Artan<br>Uyarılmışlık             | 1-2        | 20 | 11,70 | 6,10 | 0,949 | .420 |
|                                      | 3-5        | 37 | 10,16 | 5,39 |       |      |
|                                      | 6-8        | 33 | 8,96  | 6,88 |       |      |
|                                      | 9 ve üzeri | 18 | 9,27  | 5,32 |       |      |
| Genel Sağlık<br>Anketi               | 1-2        | 20 | 3,85  | 3,24 | 0,326 | .806 |
|                                      | 3-5        | 37 | 2,86  | 3,96 |       |      |
|                                      | 6-8        | 33 | 3,06  | 3,73 |       |      |
|                                      | 9 ve üzeri | 18 | 3,27  | 3,42 |       |      |

Yapılan ANOVA analizleri, kardeş sayısına göre oluşturulan gruplar (1–2, 3–5, 6–8 ve 9 ve üzeri kardeşe sahip bireyler) arasında, DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanı ve alt boyutları (yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık) ile Genel Sağlık Anketi (GHQ) puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $p > .05$ ).

#### 4.1.2. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Değerlendirmelerine Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi Karşılaştırmaları

Bu bölümde yatılı bölge okulu deneyimi bulunan 108 katılımcının yatılı bölge okulu deneyimlerine ilişkin tanımsal istatistik değerleri ile deneyim değerlendirmelerine göre DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin analizler yer almaktadır.

Katılımcıların yatılı bölge okula başlama yaşları ile yatılı bölge okulunda eğitim gördükleri sürelerle ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Katılımcıların Yatılı Bölge Okula Başlama Yaşları İle Yatılı Bölge Okulunda Eğitim Gördükleri Sürelere İlişkin Veriler**

| Ölçekler            | N   | Min. | Max. | Ort.  | Ss    |
|---------------------|-----|------|------|-------|-------|
| Okula Başlama Yaşı  | 108 | 6    | 14   | 10,19 | 2,123 |
| Eğitim Süresi (yıl) | 108 | 1    | 11   | 4,20  | 2,250 |

Katılımcıların yatılı bölge okuluna başlama yaşlarının minimum 6, maksimum 14 olduğu, ortalamanın ise 10,19±2,12 olduğu görülmüştür. Eğitim süreleri incelendiğinde en az eğitim gören katılımcının eğitim süresinin 1 yıl, en çok eğitim gören katılımcının eğitim süresinin 11 yıl olduğu ve ortalamanın 4,20±2,25 olduğu anlaşılmıştır.

Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan bireylerin yatılı bölge okullarında öğrenim görme gerekçelerine ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.10’da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Katılımcıların Yatılı Bölge Okulunda Öğrenim Görme Gerekçelerine İlişkin Veriler**

| Gerekçeler                  | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|-----------------------------|----------|-----------|
| Ebeveynin iş durumu         | 13       | 12,0      |
| Aile geleneği               | 6        | 5,6       |
| Bölgedeki iklim koşulları   | 41       | 38,0      |
| Köyde okul bulunmaması      | 30       | 27,8      |
| Maddi yetersizlikler        | 3        | 2,8       |
| İyi eğitim alma fırsatı     | 5        | 4,6       |
| Okul servisinin bulunmaması | 3        | 2,8       |

Katılımcıların 13 (%12)’ünün ebeveynin iş durumu, 6 (%5,6)’sının aile geleneği, 41 (%38)’inin bölgedeki eğitim koşulları, 30 (%27,8)’unun köyde okul bulunmaması, 3 (%2,8)’ünün maddi yetersizlikler, 5 (%4,6)’inin iyi eğitim alma fırsatı ve 3 (%2,8)’ünün okul servisinin bulunmaması gerekçeleri ile yatılı bölge okulunda öğrenim gördükleri anlaşılmıştır.

Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan bireylerin anne babalarının da yatılı bölge okullarında öğrenim görme durumlarına ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Katılımcıların Anne Babalarının Yatılı Bölge Okulunda Öğrenim Görme Durumlarına İlişkin Veriler**

| Durum                                       | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|---------------------------------------------|----------|-----------|
| Evet, annem yatılı okula gitti              | 2        | 1,9       |
| Evet, babam yatılı okula gitti              | 6        | 5,6       |
| Hayır, anne veya babam yatılı okula gitmedi | 99       | 91,7      |
| Diğer                                       | 1        | 0,9       |

Katılımcıların 2 (%1,9)'sinin annesinin yatılı bölge okulunda öğrenim gördüğü, 6 (%5,6)'sının babasının yatılı bölge okulunda öğrenim gördüğü ve 99 (%91,7)'unun anne veya babasının yatılı bölge okulunda öğrenim görmedikleri anlaşılmıştır.

Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan bireylerin kardeşlerinin de yatılı bölge okullarında öğrenim görme durumlarına ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.12'de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Katılımcıların Kardeşlerinin Yatılı Bölge Okulunda Öğrenim Görme Durumlarına İlişkin Veriler**

| Durum                                          | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|------------------------------------------------|----------|-----------|
| Evet, bir kardeşim yatılı okula gitti          | 31       | 28,7      |
| Evet, birden fazla kardeşim yatılı okula gitti | 58       | 53,7      |
| Hayır, yatılı okula giden kardeşim yok         | 19       | 17,6      |

Katılımcıların 31 (%28,7)'inin bir kardeşinin yatılı bölge okulunda öğrenim gördüğü, 58 (%53,7)'inin birden fazla kardeşinin yatılı bölge okulunda öğrenim gördüğü ve 19 (%17,6)'unun kardeşlerinin yatılı bölge okulunda öğrenim görmedikleri anlaşılmıştır.

Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan bireylerin stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.13'te verilmiştir.

**Tablo 4.13. Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Veriler**

| Gerekçeler                                  | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|---------------------------------------------|----------|-----------|
| Fiziksel aktivite (spor, yürüyüş vb.)       | 31       | 28,7      |
| Meditasyon veya rahatlama teknikleri        | 4        | 3,7       |
| Profesyonel yardım (terapist, danışman vb.) | 5        | 4,6       |
| Sosyal destek (arkadaşlarla konuşma vb.)    | 22       | 20,4      |
| Dini ya da spiritüel yöntemler              | 10       | 9,3       |

|                                                                    |    |      |
|--------------------------------------------------------------------|----|------|
| Alkol, sigara veya başka maddeler kullanırım                       | 3  | 2,8  |
| Yeme alışkanlıklarımı değiştiririm (daha fazla veya daha az yerim) | 3  | 2,8  |
| Eğlenceye ve mizaha yönelme (Film izleme, şakalaşma)               | 9  | 8,3  |
| Sorunu inkar etme veya görmezden gelme                             | 1  | ,9   |
| Riskli davranışlarda bulunma                                       | 1  | ,9   |
| Yalnız kalma                                                       | 19 | 17,6 |

Katılımcıların stresle başa çıkma yöntemleri incelendiğinde 31 (28,7)'inin fiziksel aktivite, 4 (%3,7)'ünün meditasyon ve rahatlama teknikleri, 5 (%4,6)'inin profesyonel yardım, 22 (%20,4)'sinin sosyal destek, 10 (%9,3)'unun dini ya da spiritüel yöntemler, 3 (%2,8)'ünün alkol, sigara veya başka madde kullanımı, 3 (%2,8)'ünün yeme alışkanlığı değişikliği, 9 (%8,3)'unun eğlence ve mizaha yönelme, 1 (%0,9)'inin sorunu inkar etme ve görmezden gelme, 1 (%0,9)'inin riskli davranışlarda bulunma ve 19 (%17,6)'unun yalnız kalma ile stresle başa çıkmaya çalıştığı anlaşılmıştır.

Yatılı bölge okulunun şehir merkezine uzaklığı ile ilgili verilen yanıtlara ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14. Yatılı Bölge Okulunun Şehir Merkezine Uzaklığına İlişkin Veriler**

| Durum                                 | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|---------------------------------------|----------|-----------|
| Şehir merkezindeydi                   | 31       | 28,7      |
| Yakın bir mesafedeydi (5-10 km)       | 37       | 34,3      |
| Uzak bir mesafedeydi (10 km ve üzeri) | 40       | 37,0      |

Katılımcıların 31 (%28,7)'inin yatılı bölge okulunun şehir merkezinde, 37 (%34,3)'sinin yatılı bölge okulunun yakın bir mesafede ve 40 (%37)'inin yatılı bölge okulunun uzak mesafede olduğu öğrenilmiştir.

Katılımcıların zorlayıcı bir durumla karşılaştığınızda verdikleri tepkilere ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.15'te verilmiştir.

**Tablo 4.15. Katılımcıların Zorlayıcı Bir Durumla Karşılaştığınızda Verdikleri Tepkilere İlişkin Veriler**

| Durum                                            | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|--------------------------------------------------|----------|-----------|
| Durumu çözmeye çalışırım                         | 52       | 48,1      |
| Duygularımı kontrol etmeye çalışırım             | 15       | 13,9      |
| Durumu görmezden gelir ve üzerine düşünmem       | 3        | 2,8       |
| Sakin kalmaya çalışırım ve durumu kabullenirim   | 12       | 11,1      |
| Yoğun tepkiler gösteririm (örneğin ağlama, öfke) | 15       | 13,9      |
| Ne yapacağımı bilemem ve çaresiz hissedirim      | 11       | 10,2      |

Katılımcıların karşılaştıkları zorlayıcı bir durumda 52 (%48,1)'sinin durumu çözmeye çalıştığı, 15 (%13,9)'inin duygularını kontrol etmeye çalıştığı, 3 (%2,8)'ünün durumu görmezden gelip üzerine düşünmediği, 12 (%11,1)'sinin sakin kalmaya çalışıp durumu kabullendiği, 15 (%13,9)'inin yoğun tepkiler gösterdiği, 11 (%10,2)'inin ise ne yapacağını bilemeyip çaresiz hissettiği anlaşılmıştır.

Katılımcıların yatılı bölge okulunun disiplin anlayışını değerlendirmelerine ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.16'da verilmiştir.

**Tablo 4.16. Katılımcıların Yatılı Bölge Okulunun Disiplin Anlayışını Değerlendirmelerine İlişkin Tanımsal Veriler**

| Durum                 | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|-----------------------|----------|-----------|
| Çok Katı Buluyorum    | 37       | 34,3      |
| Biraz Katı Buluyorum  | 33       | 30,6      |
| Dengeli Buluyorum     | 34       | 31,5      |
| Biraz Esnek Buluyorum | 3        | 2,8       |
| Çok Esnek Buluyorum   | 1        | ,9        |

Katılımcıların yatılı bölge okulunun disiplin anlayışını değerlendirme durumları incelendiğinde 37 (%34,3)'sinin çok katı bulduğu, 33 (30,6)'ünün biraz katı bulduğu, 34 (%31,5)'ünün dengeli bulduğu, 3 (%2,8)'ünün biraz esnek bulduğu ve 1 (0,9)'inin çok esnek bulduğu görülmüştür.

Katılımcıların duygusal ve psikolojik sağlıklarının etkilenme durumunu değerlendirmelerine ilişkin tanımsal veriler Tablo 4.17'de verilmiştir.

**Tablo 4.17. Katılımcıların Duygusal Ve Psikolojik Sağlıklarının Etkilenme Durumunu Değerlendirmelerine İlişkin Tanımsal Veriler**

| Durum                                                     | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|-----------------------------------------------------------|----------|-----------|
| Evet, etkilediğini düşünüyorum                            | 57       | 52,8      |
| Hayır, etkilemediğini düşünüyorum                         | 23       | 21,3      |
| Emin değilim                                              | 13       | 12,0      |
| Belki, ancak tam olarak nasıl etkilediğinden emin değilim | 15       | 13,9      |

Katılımcıların ruhsal ve psikolojik sağlıklarının etkilendiğini düşünme durumları incelendiğinde 57 (%52,8)'si etkilendiğini, 23 (%21,3)'ü etkilenmediğini, 13 (%12)'ü emin olmadığını ve 15 (%13,9)'i belki etkilenmiş olabileceğini ancak nasıl etkilendiğinden emin olmadığını belirttiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan 108 yatılı bölge okulu deneyimi bulunan bireyin yatılı okulun fiziksel koşullarını değerlendirme durumlarına göre DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi puanları karşılaştırılmıştır. Fiziksel koşulları çok kötü, kötü, orta ve iyi olarak değerlendiren katılımcıların DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi'nden aldıkları puanları karşılaştırmak için değişken kategorilerindeki vaka sayılarının parametrik test uygulaması için yeterli olması ve verilerin normal dağılması sebebiyle Tek Yönlü Fiziksel koşullara ilişkin değerlendirme değişkenine göre gruplar arasında karşılaştırma yapmak üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Bu soruya “çok iyi” yanıtını veren katılımcı sayısı yalnızca iki olduğu için, düşük grup temsiliyeti gerekçesiyle bu katılımcılar analiz dışında bırakılmıştır. İlgili analiz bulguları Tablo 4.18’de sunulmaktadır.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarıncı yatılı bölge okulu deneyimi bulunan bireylerin fiziksel koşulları değerlendirme durumlarına göre yeniden yaşantılama alt boyutu ( $F_{hesap}=3,422$ ,  $p<.05$ ) ile kaçınma alt boyutu ( $F_{hesap}=2,708$ ,  $p<.05$ ) bakımından aralarında düşük düzeyde anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır.

**Tablo 4.18. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Fiziksel Koşulları Değerlendirme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                 |          | N  | Ort.  | SS    | F     | P     |
|-----------------|----------|----|-------|-------|-------|-------|
| DSM-5 için      | Çok Kötü | 17 | 47,11 | 19,20 |       |       |
| Travma          | Kötü     | 21 | 36,95 | 16,01 |       |       |
| Sonrası Stres   | Orta     | 44 | 33,88 | 17,41 | 2,536 | .061  |
| Bozukluğu       | İyi      | 24 | 33,66 | 18,99 |       |       |
| Kontrol Listesi |          |    |       |       |       |       |
| 1- Yeniden      | Çok Kötü | 17 | 12,52 | 4,55  |       |       |
| Yaşantılama     | Kötü     | 21 | 10,23 | 3,71  | 3,422 | .020* |
|                 | Orta     | 44 | 8,65  | 4,94  |       |       |
|                 | İyi      | 24 | 8,50  | 4,89  |       |       |
| 2- Kaçınma      | Çok Kötü | 17 | 5,17  | 1,97  |       |       |
|                 | Kötü     | 21 | 4,04  | 2,08  | 2,708 | .049* |
|                 | Orta     | 44 | 3,90  | 2,30  |       |       |
|                 | İyi      | 24 | 3,20  | 2,20  |       |       |
| 3- Olumsuz      | Çok Kötü | 17 | 16,52 | 7,23  |       |       |
| Biliş ve        | Kötü     | 21 | 12,85 | 6,48  | 1,665 | .179  |
| Duygudurum      | Orta     | 44 | 12,06 | 7,39  |       |       |
|                 | İyi      | 24 | 12,62 | 7,03  |       |       |
| 4- Artan        | Çok Kötü | 17 | 12,88 | 7,05  |       |       |
| Uyarılmışlık    | Kötü     | 21 | 9,80  | 5,59  | 1,707 | .170  |
|                 | Orta     | 44 | 9,25  | 5,54  |       |       |
|                 | İyi      | 24 | 9,33  | 5,85  |       |       |
| Genel Sağlık    | Çok Kötü | 17 | 3,58  | 3,87  |       |       |
| Anketi          | Kötü     | 21 | 3,47  | 3,18  | 1,521 | .214  |
|                 | Orta     | 44 | 2,40  | 3,32  |       |       |
|                 | İyi      | 24 | 4,29  | 4,30  |       |       |

Farkın yönünü belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Post Hoc LSD analizine göre, yeniden yaşantılama alt boyutu puanları açısından fiziksel koşulları “çok kötü” olarak değerlendiren bireylerle, koşulları “orta” ve “iyi” olarak değerlendiren bireyler arasında istatistiksel olarak anlamlı fakat düşük düzeyli farklar saptanmıştır (her iki karşılaştırma için  $p < .05$ ). Elde edilen bulgular, fiziksel koşullarını çok kötü olarak algılayan bireylerin yeniden yaşantılama puanlarının anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Post Hoc LSD analizi sonuçlarına göre kaçınma alt boyutu puanları bakımından fiziksel koşulları çok kötü ve orta olarak değerlendiren katılımcılar arasında düşük düzeyde

( $p < .05$ ) ve fiziksel koşulları çok kötü ve iyi olarak değerlendiren katılımcılar arasında düşük düzeyde ( $p < .05$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Fiziksel koşulları çok kötü olarak değerlendiren bireylerin kaçınma alt boyutu puanlarının diğer bireylere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada yer alan 108 yatılı bölge okulu mezununun, okulun hijyen ve yaşam koşullarına ilişkin değerlendirmelerine göre PCL-5 ve GHQ puanları karşılaştırılmıştır. Katılımcılar koşulları “kötü”, “orta”, “iyi” ve “çok iyi” olarak belirtmiş; gruplar arasındaki puan ortalamaları, örneklem büyüklüğü ve dağılımın parametrik analiz koşullarını sağlaması nedeniyle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 4.19’da sunulmaktadır.

ANOVA sonuçları, yalnızca kaçınma alt boyutu açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermiştir ( $F = 3.014$ ,  $p < .05$ ). Buna göre, hijyen ve yaşam koşullarına yönelik algı arttıkça kaçınma puanlarında da belirgin değişiklikler gözlenmiştir.

Farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla yürütülen Post Hoc LSD analizine göre, koşulları “kötü” olarak değerlendiren katılımcıların, “orta” ve “iyi” değerlendirmede bulunanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük kaçınma puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir (her iki karşılaştırma için  $p < .05$ ). Ayrıca, “kötü” ve “çok iyi” değerlendirme yapan katılımcılar arasında ise orta düzeyde anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < .01$ ). Bu bulgular, koşulları daha olumsuz algılayan bireylerin kaçınma tepkilerinin daha zayıf olduğunu düşündürmektedir.

Öte yandan, Genel Sağlık Anketi puanları bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.19. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Hijyen Ve Yaşam Koşullarını Değerlendirme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                                                           | Hijyen ve yaşam koşulları | N  | Ort.  | SS    | F     | P     |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Kötü                      | 26 | 29,19 | 16,32 | 2,673 | .051  |
|                                                           | Orta                      | 38 | 36,76 | 18,06 |       |       |
|                                                           | İyi                       | 26 | 38,53 | 17,26 |       |       |
|                                                           | Çok İyi                   | 18 | 44,16 | 20,23 |       |       |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | Kötü                      | 26 | 7,73  | 4,55  | 2,522 | .062  |
|                                                           | Orta                      | 38 | 9,60  | 4,94  |       |       |
|                                                           | İyi                       | 26 | 9,88  | 4,58  |       |       |
|                                                           | Çok İyi                   | 18 | 11,66 | 4,75  |       |       |
| 2- Kaçınma                                                | Kötü                      | 26 | 2,92  | 2,22  | 3,014 | .033* |
|                                                           | Orta                      | 38 | 4,10  | 2,16  |       |       |
|                                                           | İyi                       | 26 | 4,26  | 2,18  |       |       |
|                                                           | Çok İyi                   | 18 | 4,77  | 2,18  |       |       |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum                            | Kötü                      | 26 | 10,19 | 6,17  | 2,348 | .077  |
|                                                           | Orta                      | 38 | 13,52 | 7,44  |       |       |
|                                                           | İyi                       | 26 | 13,80 | 6,61  |       |       |
|                                                           | Çok İyi                   | 18 | 15,55 | 7,82  |       |       |
| 4- Artan Uyarılmışlık                                     | Kötü                      | 26 | 8,34  | 5,23  | 1,622 | .189  |
|                                                           | Orta                      | 38 | 9,52  | 6,02  |       |       |
|                                                           | İyi                       | 26 | 10,57 | 5,77  |       |       |
|                                                           | Çok İyi                   | 18 | 12,16 | 6,96  |       |       |
| Genel Sağlık Anketi                                       | Kötü                      | 26 | 3,03  | 3,44  | 0,256 | .857  |
|                                                           | Orta                      | 38 | 2,86  | 4,04  |       |       |
|                                                           | İyi                       | 26 | 3,65  | 3,24  |       |       |
|                                                           | Çok İyi                   | 18 | 3,33  | 3,81  |       |       |

Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan hijyen ve yaşam koşullarını kötü, orta, iyi ve çok iyi olarak değerlendiren katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları, yeniden yaşantılama, olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık ve Genel Sağlık Anketi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır ( $p>.05$ ).

Bu çalışmada, 108 yatılı bölge okulu mezununun akran zorbalığına maruz kalma düzeylerine göre PCL-5 (DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi) ve GHQ (Genel Sağlık Anketi) puanları karşılaştırılmıştır. Katılımcılar, zorbalığa maruz kalma sıklıklarına göre dört gruba ayrılmıştır: “sık sık”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiç”. Gruplar arasındaki puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, örneklem büyüklüğünün yeterli olması ve normal dağılım varsayımının sağlanması nedeniyle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.20.’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

**Tablo 4.20. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                                                           | Akran Zorbalığı | N  | Ort.  | SS    | F      | P    |
|-----------------------------------------------------------|-----------------|----|-------|-------|--------|------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Sık Sık         | 25 | 43,12 | 20,68 | 2,167  | .096 |
|                                                           | Ara Sıra        | 39 | 37,48 | 17,66 |        |      |
|                                                           | Nadiren         | 29 | 33,31 | 14,79 |        |      |
|                                                           | Hiç             | 15 | 29,80 | 19,55 |        |      |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | Sık Sık         | 25 | 11,08 | 5,55  | 1,441  | .235 |
|                                                           | Ara Sıra        | 39 | 9,64  | 4,28  |        |      |
|                                                           | Nadiren         | 29 | 8,86  | 4,70  |        |      |
|                                                           | Hiç             | 15 | 8,20  | 4,95  |        |      |
| 2- Kaçınma                                                | Sık Sık         | 25 | 4,32  | 2,44  | 1,049  | .374 |
|                                                           | Ara Sıra        | 39 | 4,25  | 2,27  |        |      |
|                                                           | Nadiren         | 29 | 3,62  | 2,06  |        |      |
|                                                           | Hiç             | 15 | 3,33  | 2,16  |        |      |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum                            | Sık Sık         | 25 | 15,80 | 7,62  | 20,027 | .115 |
|                                                           | Ara Sıra        | 39 | 13,28 | 7,26  |        |      |
|                                                           | Nadiren         | 29 | 11,68 | 5,65  |        |      |
|                                                           | Hiç             | 15 | 11,06 | 7,96  |        |      |
| 4- Artan Uyarılmışlık                                     | Sık Sık         | 25 | 11,92 | 6,83  | 2,245  | .087 |
|                                                           | Ara Sıra        | 39 | 10,30 | 5,96  |        |      |
|                                                           | Nadiren         | 29 | 9,13  | 4,85  |        |      |
|                                                           | Hiç             | 15 | 7,20  | 5,91  |        |      |
| Genel Sağlık Anketi                                       | Sık Sık         | 25 | 3,52  | 3,94  | 0,702  | .553 |
|                                                           | Ara Sıra        | 39 | 2,58  | 3,04  |        |      |
|                                                           | Nadiren         | 29 | 3,79  | 3,74  |        |      |
|                                                           | Hiç             | 15 | 2,93  | 4,46  |        |      |

ANOVA sonuçları, akran zorbalığına maruz kalma düzeylerine göre gruplandırılan katılımcıların DSM-5 TSSB toplam puanları, alt boyutları (yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık) ve GHQ puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur ( $p > .05$ ). Bu bulgu, zorbalık sıklığı ile travmatik belirti düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Ayrıca, katılımcıların yatılı bölge okulunda öğretmen şiddetine maruz kalıp kalmadıklarına göre DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi (PCL-5) ve Genel Sağlık Anketi (GHQ) puanları karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerinden fiziksel şiddete maruz kalan, duygusal şiddete maruz kalan hem fiziksel hem duygusal şiddete maruz kalan ve herhangi bir şiddete maruz kalmayan katılımcıların DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi'nden aldıkları puanları karşılaştırmak için değişken kategorilerindeki vaka sayılarının parametrik test uygulaması için yeterli olması ve verilerin normal dağılması sebebiyle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4.21'de verilmiştir.

**Tablo 4.21. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Öğretmenlerinden Şiddete Maruz Kalma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                                                           | Öğretmen Şiddeti     | N  | Ort.  | SS    | F     | P    |
|-----------------------------------------------------------|----------------------|----|-------|-------|-------|------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Fiziksel             | 10 | 42,70 | 23,94 | 1,527 | .212 |
|                                                           | Duygusal             | 20 | 37,95 | 15,73 |       |      |
|                                                           | Fiziksel ve Duygusal | 51 | 38,07 | 18,38 |       |      |
|                                                           | Şiddet yok           | 27 | 30,55 | 16,90 |       |      |
|                                                           | Fiziksel             | 10 | 11,20 | 5,71  | 1,212 | .309 |

|                                |                      |    |       |      |       |      |
|--------------------------------|----------------------|----|-------|------|-------|------|
| 1- Yeniden Yaşantılama         | Duygusal             | 20 | 9,95  | 4,31 |       |      |
|                                | Fiziksel ve Duygusal | 51 | 9,82  | 4,75 |       |      |
|                                | Şiddet yok           | 27 | 8,18  | 4,96 |       |      |
| 2- Kaçınma                     | Fiziksel             | 10 | 3,70  | 2,86 | 1,289 | .282 |
|                                | Duygusal             | 20 | 4,2   | 2,14 |       |      |
|                                | Fiziksel ve Duygusal | 51 | 4,29  | 2,24 |       |      |
|                                | Şiddet yok           | 27 | 3,29  | 2,03 |       |      |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum | Fiziksel             | 10 | 15,40 | 8,66 | 1,573 | .200 |
|                                | Duygusal             | 20 | 14,00 | 6,92 |       |      |
|                                | Fiziksel ve Duygusal | 51 | 13,62 | 7,11 |       |      |
|                                | Şiddet yok           | 27 | 10,70 | 6,60 |       |      |
| 4- Artan Uyarılmışlık          | Fiziksel             | 10 | 12,40 | 7,74 | 1,261 | .292 |
|                                | Duygusal             | 20 | 9,80  | 5,35 |       |      |
|                                | Fiziksel ve Duygusal | 51 | 10,33 | 6,16 |       |      |
|                                | Şiddet yok           | 27 | 8,37  | 5,32 |       |      |
| Genel Sağlık Anketi            | Fiziksel             | 10 | 4,90  | 4,67 | 0,821 | .485 |
|                                | Duygusal             | 20 | 3,00  | 3,78 |       |      |
|                                | Fiziksel ve Duygusal | 51 | 3,03  | 3,57 |       |      |
|                                | Şiddet yok           | 27 | 2,92  | 3,30 |       |      |

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), öğretmenlerinden yalnızca fiziksel şiddet, yalnızca duygusal şiddet, her iki türde şiddet ya da hiçbir şiddet türüne maruz kalmadığını belirten katılımcılar arasında; DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu toplam puanları ve alt boyutları (yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum, artmış uyarılmışlık) ile Genel Sağlık Anketi puanları açısından anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuç, öğretmen kaynaklı şiddet deneyimlerinin, değerlendirilen psikolojik belirti düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Yatılı okul deneyimi bulunan 108 katılımcının, bu süreçte kendilerini ne sıklıkla endişeli, güvensiz ve tedirgin hissettiklerine göre psikolojik belirti düzeyleri karşılaştırılmıştır. “Sürekli”, “çoğu zaman”, “ara sıra” ve “hiçbir zaman” olarak sınıflandırılan bu duygu durumlarına ilişkin grupların; DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ile Genel Sağlık Anketi puanları arasındaki farkı değerlendirmek amacıyla, veri dağılımının normal olmaması nedeniyle parametrik olmayan Kruskal-Wallis H Testi tercih edilmiştir. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.22’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.22. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yatılı Okulda Endişeli, Güvensiz Ve Tedirgin Hissetme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H)**

|                                                                       | Endişeli,<br>güvensiz ve<br>tedirgin hissetme | N  | Ort.  | SS    | X <sup>2</sup> | P     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|----|-------|-------|----------------|-------|
| DSM-5 için<br>Travma<br>Sonrası Stres<br>Bozukluğu<br>Kontrol Listesi | Sürekli                                       | 16 | 44,12 | 20,68 | 8,109          | .044* |
|                                                                       | Çoğu Zaman                                    | 17 | 43,47 | 16,25 |                |       |
|                                                                       | Ara Sıra                                      | 52 | 36,63 | 16,97 |                |       |
|                                                                       | Hiç                                           | 16 | 26,68 | 16,57 |                |       |
| 1- Yeniden<br>Yaşantılama                                             | Sürekli                                       | 16 | 11,75 | 4,93  | 7,934          | .047* |
|                                                                       | Çoğu Zaman                                    | 17 | 11,64 | 4,271 |                |       |
|                                                                       | Ara Sıra                                      | 52 | 9,25  | 4,58  |                |       |
|                                                                       | Hiç                                           | 16 | 7,437 | 4,81  |                |       |
| 2- Kaçınma                                                            | Sürekli                                       | 16 | 4,81  | 2,40  | 9,703          | .021* |
|                                                                       | Çoğu Zaman                                    | 17 | 5,05  | 2,04  |                |       |
|                                                                       | Ara Sıra                                      | 52 | 3,88  | 2,06  |                |       |

|                                |            |    |       |       |       |       |
|--------------------------------|------------|----|-------|-------|-------|-------|
|                                | Hiç        | 16 | 2,68  | 2,15  |       |       |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum | Sürekli    | 16 | 15,37 | 7,4   |       |       |
|                                | Çoğu Zaman | 17 | 14,64 | 7,070 | 8,056 | .045* |
|                                | Ara Sıra   | 52 | 13,65 | 6,81  |       |       |
|                                | Hiç        | 16 | 9,06  | 7,13  |       |       |
| 4- Artan Uyarılmışlık          | Sürekli    | 16 | 12,18 | 7,42  |       |       |
|                                | Çoğu Zaman | 17 | 12,11 | 5,38  | 6,297 | .098  |
|                                | Ara Sıra   | 52 | 9,84  | 5,57  |       |       |
|                                | Hiç        | 16 | 7,50  | 5,21  |       |       |
| Genel Sağlık Anketi            | Sürekli    | 16 | 3,1   | 3,52  | 4,464 | .216  |
|                                | Çoğu Zaman | 17 | 4,82  | 4,08  |       |       |
|                                | Ara Sıra   | 52 | 3,07  | 3,59  |       |       |
|                                | Hiç        | 16 | 2,75  | 3,76  |       |       |

Kruskal-Wallis H Testi analizi sonuçlarına göre yatılı bölge okulu deneyimi bulunan yatılı okulda iken kendisini sürekli, çoğu zaman, ara ara endişeli, güvensiz ve tedirgin hisseden katılımcılar ile hiç endişeli, güvensiz ve tedirgin hissetmeyen katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları bakımından düşük düzeyde ( $X^2_{\text{hesap}}=8,109$ ,  $p<.05$ ), yeniden yaşantılama puanları bakımından düşük düzeyde ( $X^2_{\text{hesap}}=7,934$ ,  $p<.05$ ), kaçınma puanları bakımından düşük düzeyde ( $X^2_{\text{hesap}}=9,703$ ,  $p<.05$ ) ve olumsuz biliş ve duygudurum puanları bakımından düşük düzeyde ( $X^2_{\text{hesap}}=8,056$ ,  $p<.05$ ) anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır.

DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanlarının en yüksek sürekli endişeli, güvensiz ve tedirgin hissedenler olduğu, en düşük hiç endişeli, güvensiz ve tedirgin hissetmeyenler olduğu anlaşılmıştır. Yeniden yaşantılama puanlarının en yüksek sürekli endişeli, güvensiz ve tedirgin hissedenler olduğu, en düşük hiç endişeli, güvensiz ve tedirgin hissetmeyenler olduğu anlaşılmıştır. Kaçınma puanlarının en yüksek sürekli endişeli, güvensiz ve tedirgin hissedenler olduğu, en düşük hiç endişeli, güvensiz ve tedirgin hissetmeyenler olduğu anlaşılmıştır. Olumsuz biliş ve duygudurum puanlarının en yüksek sürekli endişeli, güvensiz ve tedirgin hissedenler olduğu, en düşük hiç endişeli, güvensiz ve tedirgin hissetmeyenler olduğu anlaşılmıştır.

Yatılı okul sürecinde kendilerini farklı düzeylerde (sürekli, çoğu zaman, ara sıra) endişeli, güvensiz ve tedirgin hissettiklerini belirten katılımcılar ile bu tür duyguları hiç yaşamadığını ifade eden katılımcılar arasında, artan uyarılmışlık alt boyutu ve Genel

Sağlık Anketi puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

Katılımcılar ebeveynleriyle olan ilişkilerini “çok iyi”, “iyi”, “orta”, “kötü” ve “çok kötü” şeklinde tanımlamıştır. Bu beşli gruplandırma doğrultusunda, DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi puanları karşılaştırılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanamaması nedeniyle karşılaştırmalarda Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. Analize dair bulgular Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre çocukluk döneminde ebeveynleri ile ilişkilerini çok iyi, iyi, orta, kötü ve çok kötü olarak tanımlayan katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları, yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık ve Genel Sağlık Anketi puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.23. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Çocukluk Döneminde Ebeveynleri İle İlişkilerini Tanımlamalarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H)**

|                                                                       | Ebeveyn İl İlişki | N  | Ort.  | SS    | X <sup>2</sup> | P    |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|----|-------|-------|----------------|------|
| DSM-5 için<br>Travma<br>Sonrası Stres<br>Bozukluğu<br>Kontrol Listesi | Çok Kötü          | 7  | 45,42 | 23,73 | 5,062          | .281 |
|                                                                       | Kötü              | 20 | 41,50 | 16,22 |                |      |
|                                                                       | Orta              | 33 | 36,84 | 19,46 |                |      |
|                                                                       | İyi               | 33 | 32,15 | 18,25 |                |      |
|                                                                       | Çok İyi           | 15 | 35,20 | 14,23 |                |      |
| 1- Yeniden<br>Yaşantılama                                             | Çok Kötü          | 7  | 10,71 | 5,96  | 4,282          | .369 |
|                                                                       | Kötü              | 20 | 11,05 | 4,40  |                |      |
|                                                                       | Orta              | 33 | 9,90  | 4,66  |                |      |
|                                                                       | İyi               | 33 | 8,15  | 4,75  |                |      |
|                                                                       | Çok İyi           | 15 | 9,40  | 5,19  |                |      |
| 2- Kaçınma                                                            | Çok Kötü          | 7  | 4,42  | 2,820 | 5,657          | .226 |
|                                                                       | Kötü              | 20 | 4,65  | 1,87  |                |      |
|                                                                       | Orta              | 33 | 4,27  | 2,44  |                |      |
|                                                                       | İyi               | 33 | 3,21  | 2,04  |                |      |
|                                                                       | Çok İyi           | 15 | 3,86  | 2,23  |                |      |
| 3- Olumsuz<br>Biliş ve<br>Duygudurum                                  | Çok Kötü          | 7  | 16,28 | 9,03  | 4,878          | .300 |
|                                                                       | Kötü              | 20 | 14,90 | 6,20  |                |      |
|                                                                       | Orta              | 33 | 12,75 | 7,49  |                |      |

|                       |          |    |       |      |       |      |
|-----------------------|----------|----|-------|------|-------|------|
|                       | İyi      | 33 | 11,51 | 7,07 |       |      |
|                       | Çok İyi  | 15 | 13,66 | 6,75 |       |      |
| 4- Artan Uyarılmışlık | Çok Kötü | 7  | 14,00 | 7,18 |       |      |
|                       | Kötü     | 20 | 10,90 | 5,49 |       |      |
|                       | Orta     | 33 | 9,90  | 6,33 | 4,880 | .300 |
|                       | İyi      | 33 | 9,27  | 6,25 |       |      |
|                       | Çok İyi  | 15 | 8,26  | 4,21 |       |      |
| Genel Sağlık Anketi   | Çok Kötü | 7  | 3,71  | 3,94 |       |      |
|                       | Kötü     | 20 | 4,00  | 3,93 |       |      |
|                       | Orta     | 33 | 3,60  | 4,05 | 3,568 | .468 |
|                       | İyi      | 33 | 2,57  | 3,15 |       |      |
|                       | Çok İyi  | 15 | 2,20  | 3,23 |       |      |

Araştırmaya katılan 108 yatılı bölge okulu deneyimi bulunan bireyin yatılı okuldayken duygularını ifade edebilme durumlarına göre DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi puanları karşılaştırılmıştır.

Katılımcılar, yatılı okuldayken duygularını ifade etme durumlarını "hiç ifade edememek", "çoğu zaman zorlanmak", "ara sıra zorlanmak" ve "genelde rahatça ifade edebilmek" şeklinde belirtmiştir. Duygularını "her zaman rahatça ifade edebildiğini" belirten yalnızca üç katılımcı olduğu için bu grup istatistiksel analiz dışı bırakılmıştır. Gruplar arasında Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi (DSM-5) ve Genel Sağlık Anketi puanlarının karşılaştırılması amacıyla, veri dağılımının normal olması ve grup büyüklüklerinin parametrik analiz için yeterli sayıda olması nedeniyle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre duygularını hiç ifade edemeyen, duygularını ifade etmekte çoğu zaman zorlanan, duygularını ifade etmede ara sıra zorlanan, duygularını genelde rahatça ifade edebilen katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları, yeniden yaşantılama puanları, olumsuz biliş ve duygudurum puanları ve artan uyarılmışlık puanları bakımından düşük düzeyde anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır (sırasıyla  $F_{\text{hesap}}=3,779$ ,  $F_{\text{hesap}}=3,642$ ,  $F_{\text{hesap}}=3,421$ ,  $F_{\text{hesap}}=3,038$ ;  $p<.05$ ).

**Tablo 4.24. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Duygularını İfade Edebilme Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (ANOVA)**

|                                                                       | Duygu İfadesi              | N  | Ort.  | SS    | F     | P     |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------|----|-------|-------|-------|-------|
| DSM-5 için<br>Travma<br>Sonrası Stres<br>Bozukluğu<br>Kontrol Listesi | Hiç ifade edemeyen         | 19 | 46,57 | 22,47 | 3,779 | .013* |
|                                                                       | Çoğu zaman zorlanan        | 41 | 38,51 | 15,36 |       |       |
|                                                                       | Ara sıra zorlanan          | 24 | 37,45 | 16,45 |       |       |
|                                                                       | Genelde rahatça ifade eden | 16 | 26,56 | 18,14 |       |       |
| 1- Yeniden<br>Yaşantılama                                             | Hiç ifade edemeyen         | 19 | 11,47 | 6,23  | 3,642 | .015* |
|                                                                       | Çoğu zaman zorlanan        | 41 | 9,97  | 3,51  |       |       |
|                                                                       | Ara sıra zorlanan          | 24 | 10,37 | 4,78  |       |       |
|                                                                       | Genelde rahatça ifade eden | 16 | 6,50  | 4,91  |       |       |
| 2- Kaçınma                                                            | Hiç ifade edemeyen         | 19 | 4,78  | 2,69  | 2,007 | .118  |
|                                                                       | Çoğu zaman zorlanan        | 41 | 4,34  | 1,89  |       |       |
|                                                                       | Ara sıra zorlanan          | 24 | 4,08  | 2,10  |       |       |
|                                                                       | Genelde rahatça ifade eden | 16 | 3,06  | 2,23  |       |       |
| 3- Olumsuz<br>Biliş ve<br>Duygudurum                                  | Hiç ifade edemeyen         | 19 | 17,21 | 8,03  | 3,421 | .020* |
|                                                                       | Çoğu zaman zorlanan        | 41 | 13,95 | 6,55  |       |       |
|                                                                       | Ara sıra zorlanan          | 24 | 12,62 | 6,55  |       |       |
|                                                                       | Genelde rahatça ifade eden | 16 | 9,87  | 7,22  |       |       |
| 4- Artan<br>Uyarılmışlık                                              | Hiç ifade edemeyen         | 19 | 13,10 | 8,10  | 3,038 | .033* |
|                                                                       | Çoğu zaman zorlanan        | 41 | 10,24 | 5,10  |       |       |
|                                                                       | Ara sıra zorlanan          | 24 | 10,37 | 5,28  |       |       |
|                                                                       | Genelde rahatça ifade eden | 16 | 7,12  | 5,21  |       |       |
| Genel Sağlık<br>Anketi                                                | Hiç ifade edemeyen         | 19 | 3,84  | 4,23  | 1,318 | .273  |
|                                                                       | Çoğu zaman zorlanan        | 41 | 4,02  | 3,92  |       |       |
|                                                                       | Ara sıra zorlanan          | 24 | 2,54  | 3,30  |       |       |
|                                                                       | Genelde rahatça ifade eden | 16 | 2,37  | 2,84  |       |       |

Post Hoc LSD analizi sonuçlarına göre duygularını hiç ifade edemeyen ve duygularını rahatça ifade eden katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları bakımından orta düzeyde anlamlı ( $p<01$ ), duygularını ifade etmede çoğu zaman zorlananlar ile duygularını genelde rahatça ifade eden katılımcılar arasında düşük düzeyde anlamlı ( $p<.05$ ) bir fark olduğu görülmüştür. Duygularını genelde rahatça ifade eden grubun diğer gruplara göre DSM-5 için Travma

Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanlarının anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür.

Duygularını hiç ifade edemeyen katılımcılar ile duygularını genelde rahatça ifade edenler arasında yeniden yaşantılama alt boyutu açısından orta düzeyde anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < .01$ ). Benzer şekilde, duygularını ifade etmede çoğu zaman zorlananlar ile genelde rahatça ifade edenler arasında ve ara sıra zorlananlar ile genelde rahatça ifade edenler arasında da düşük düzeyde anlamlı farklar bulunmuştur ( $p < .05$ ). Elde edilen bulgular, duygularını genellikle rahat biçimde ifade eden katılımcıların yeniden yaşantılama puanlarının, diğer gruplara kıyasla anlamlı şekilde daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Duygularını hiç ifade edemediğini belirten bireylerle, duygularını yalnızca ara sıra ifade etmede zorlananlar arasında düşük düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Aynı şekilde, duygularını hiç ifade edemeyen katılımcılar ile genelde rahat ifade edenler arasında orta düzeyde anlamlı fark gözlenmiştir ( $p < .01$ ). Ayrıca, duygularını ifade etmede çoğu zaman zorlananlar ile duygularını genellikle rahatça ifade eden bireyler arasında da düşük düzeyde anlamlı fark tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu sonuçlar, duygularını ifade etme konusunda zorluk yaşayan bireylerin, özellikle de bu duyguları hiç ifade edemeyenlerin, olumsuz biliş ve duygudurum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, yeniden yaşantılama puanları bakımından da duygularını ifade etmekte zorlanan grupların, özellikle hiç ifade edemeyen ve çoğu zaman zorlanan bireylerin, genelde rahat ifade edenlere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir.

Artan uyarılmışlık bulanları bakımından duygularını hiç ifade edemeyenler ile duygularını genelde rahatça ifade edenler arasında düşük düzeyde ( $p < .05$ ) ve duygularını ifade etmede çoğu zamanlar zorlananlar ile duygularını genelde rahatça ifade edenler arasında düşük düzeyde ( $p < .05$ ) anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Duygularını genelde rahatça ifade eden grubun artan uyarılmışlık puanlarının diğer gruplara oranla anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür.

Duygularını ifade etme düzeyleri farklılık gösteren katılımcılar (hiç ifade edemeyen, çoğu zaman zorlanan, ara sıra zorlanan ve genelde rahatça ifade edebilen) arasında, DSM-5

için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi'nin kaçınma alt boyutu puanları ile Genel Sağlık Anketi toplam puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuç, duyguların ifade edilme biçimi ile bu iki ölçüm boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmada, yatılı bölge okulu deneyimi bulunan toplam 108 bireyin ruh sağlığına yönelik profesyonel destek alma durumlarına göre Travma Sonrası Stres Bozukluğu Belirtileri (DSM-5) ve Genel Sağlık Anketi puanları karşılaştırılmıştır. Katılımcılar; “destek alan”, “destek almayan”, “destek almayı düşünen” ve “destek almayı düşünmeyen” şeklinde dört gruba ayrılmıştır. Gruplar arasındaki karşılaştırma, kategori dağılımlarının parametrik test koşullarını sağlamaması nedeniyle Kruskal-Wallis H testi ile gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 4.25'te sunulmuştur.

**Tablo 4.25. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Ruh Sağlığı İçin Profesyonel Destek Alma Durumlarına Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H)**

|                                                           | Ruhsal destek alma durumu | N  | Ort.  | SS    | X <sup>2</sup> | P     |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------|----|-------|-------|----------------|-------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Destek alan               | 11 | 52,36 | 19,56 | 11,971         | .007* |
|                                                           | Destek almayan            | 77 | 35,89 | 17,31 |                |       |
|                                                           | Destek almayı düşünen     | 5  | 43,00 | 15,98 |                |       |
|                                                           | Destek almayı düşünmeyen  | 15 | 26,53 | 16,01 |                |       |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | Destek alan               | 11 | 13,45 | 4,94  | 11,169         | .011* |
|                                                           | Destek almayan            | 77 | 9,53  | 4,68  |                |       |
|                                                           | Destek almayı düşünen     | 5  | 10,00 | 3,74  |                |       |
|                                                           | Destek almayı düşünmeyen  | 15 | 6,73  | 4,16  |                |       |
| 2- Kaçınma                                                | Destek alan               | 11 | 5,09  | 2,11  | 7,075          | .070  |
|                                                           | Destek almayan            | 77 | 4,03  | 2,27  |                |       |
|                                                           | Destek almayı düşünen     | 5  | 4,20  | 2,38  |                |       |
|                                                           | Destek almayı düşünmeyen  | 15 | 2,73  | 1,75  |                |       |

|                                |                          |    |       |      |            |       |
|--------------------------------|--------------------------|----|-------|------|------------|-------|
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum | Destek alan              | 11 | 19,18 | 5,98 | 12,81<br>3 | .005* |
|                                | Destek almayan           | 77 | 12,87 | 7,02 |            |       |
|                                | Destek almayı düşünen    | 5  | 15,20 | 6,97 |            |       |
|                                | Destek almayı düşünmeyen | 15 | 9,33  | 6,21 |            |       |
| 4- Artan Uyarılmışlık          | Destek alan              | 11 | 14,63 | 7,85 | 9,187      | .027* |
|                                | Destek almayan           | 77 | 9,45  | 5,41 |            |       |
|                                | Destek almayı düşünen    | 5  | 13,60 | 3,97 |            |       |
|                                | Destek almayı düşünmeyen | 15 | 7,73  | 6,23 |            |       |
| Genel Sağlık Anketi            | Destek alan              | 11 | 6,09  | 3,64 | 9,863      | .020* |
|                                | Destek almayan           | 77 | 2,87  | 3,60 |            |       |
|                                | Destek almayı düşünen    | 5  | 4,60  | 4,44 |            |       |
|                                | Destek almayı düşünmeyen | 15 | 2,13  | 2,64 |            |       |

Araştırmaya katılan yatılı bölge okulu deneyimi bulunan 108 bireyin ruh sağlığı için profesyonel destek alma durumlarına göre DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi puanları Kruskal-Wallis H Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu toplam puanları bakımından gruplar arasında orta düzeyde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $\chi^2(3)=11.971$ ,  $p<.01$ ). Yeniden yaşantılama alt boyutunda düşük düzeyde anlamlı bir fark saptanmıştır ( $\chi^2(3)=11.169$ ,  $p<.05$ ). Olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutunda gruplar arasında orta düzeyde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ( $\chi^2(3)=12.813$ ,  $p<.01$ ). Artan uyarılmışlık alt boyutu açısından da düşük düzeyde anlamlı bir fark elde edilmiştir ( $\chi^2(3)=9.187$ ,  $p<.05$ ). Ayrıca, Genel Sağlık Anketi puan ortalamaları bakımından da gruplar arasında düşük düzeyde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2(3)=9.863$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgular, ruh sağlığı desteği alma durumunun hem travma belirtileri hem de genel psikolojik iyilik hali üzerinde anlamlı düzeyde farklılıklara yol açtığını göstermektedir.

DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanlarının, yeniden yaşantılama puanlarının, olumsuz biliş ve duygudurum puanlarının, artan uyarılmışlık puanlarının ve Genel Sağlık Anketi puanlarının en yüksek ruh sağlığı desteği alan grupta ve en düşük destek almayı düşünmeyen grupta olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada yer alan 108 yatılı bölge okulu mezununun, yoğun stres yaşadıklarında yardım arama eğilimlerine göre DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ile Genel Sağlık Anketi puanları karşılaştırılmıştır. Katılımcıların yardım arama sıklıkları "çok sık", "ara sıra", "nadiren" ve "hiç yardım aramayan" şeklinde sınıflandırılmıştır. Vaka sayılarının parametrik testler için yeterli dağılım göstermemesi nedeniyle analizlerde Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.26’da sunulmuştur.

**Tablo 4.26. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Büyük Bir Stres Yaşandığında Yardım Arama Durumuna Göre DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Ve Genel Sağlık Anketi Puanlarının Karşılaştırması (Kruskal-Wallis H)**

|                                                           | Stres durumunda yardım arama | N  | Ort.  | SS    | X <sup>2</sup> | P    |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------|----|-------|-------|----------------|------|
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | Çok sık                      | 5  | 31,20 | 29,43 | 2,453          | .484 |
|                                                           | Ara sıra                     | 33 | 37,87 | 16,23 |                |      |
|                                                           | Nadiren                      | 39 | 33,82 | 16,30 |                |      |
|                                                           | Hiç                          | 31 | 39,61 | 20,75 |                |      |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | Çok sık                      | 5  | 6,40  | 8,17  | 2,598          | .458 |
|                                                           | Ara sıra                     | 33 | 9,93  | 3,98  |                |      |
|                                                           | Nadiren                      | 39 | 9,25  | 4,92  |                |      |
|                                                           | Hiç                          | 31 | 10,06 | 4,96  |                |      |
| 2- Kaçınma                                                | Çok sık                      | 5  | 2,60  | 3,13  | 3,465          | .325 |
|                                                           | Ara sıra                     | 33 | 4,30  | 2,02  |                |      |
|                                                           | Nadiren                      | 39 | 3,76  | 2,27  |                |      |
|                                                           | Hiç                          | 31 | 4,09  | 2,30  |                |      |
| 3- Olumsuz Biliş ve Duygudurum                            | Çok sık                      | 5  | 14,40 | 10,92 | 2,425          | .489 |
|                                                           | Ara sıra                     | 33 | 12,84 | 6,30  |                |      |
|                                                           | Nadiren                      | 39 | 12,00 | 6,83  |                |      |
|                                                           | Hiç                          | 31 | 14,64 | 7,81  |                |      |
| 4- Artan Uyarılmışlık                                     | Çok sık                      | 5  | 7,80  | 9,95  | 3,717          | .294 |
|                                                           | Ara sıra                     | 33 | 10,78 | 5,91  |                |      |
|                                                           | Nadiren                      | 39 | 8,79  | 4,85  |                |      |
|                                                           | Hiç                          | 31 | 10,80 | 6,64  |                |      |
| Genel Sağlık Anketi                                       | Çok sık                      | 5  | 1,40  | 2,07  | 5,559          | .135 |
|                                                           | Ara sıra                     | 33 | 2,87  | 3,09  |                |      |
|                                                           | Nadiren                      | 39 | 2,30  | 2,85  |                |      |
|                                                           | Hiç                          | 31 | 4,87  | 4,66  |                |      |

Kruskal-Wallis H Testi sonuçlarına göre, büyük bir stres yaşandığında “çok sık”, “arası”, “nadiren” yardım arayan ya da “hiç yardım aramayan” katılımcılar arasında DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları, yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık alt boyutları ile Genel Sağlık Anketi puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ( $p > .05$ ).

#### 4.1.3. Genel Sağlık Durumu ve TSSB Belirtileri Arasındaki İlişkilerin İstatistiksel İncelemesi

Bu bölümde, yatılı bölge okulu deneyimi olan 108 katılımcının cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, yatılı okula başlama yaşı ve yatılı okulda geçirdikleri süre ile DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Belirti Düzeyleri ve Genel Sağlık Durumu arasında gözlenen ilişkiler korelasyon analiziyle incelenmiştir.

Katılımcıların yaşları, kardeş sayıları, yatılı okula başlama yaşları ve yatılı okulda geçirdikleri süreler ile DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Belirti Düzeyi, yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum ile artan uyarılmışlık alt boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur.

**Tablo 4.27. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yaş, Kardeş Sayısı, Yatılı Okula Başlama Yaşı Ve Yatılı Okulda Öğrenim Görme Süreleri İle DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon**

|                                                           | Yaş      |          | Kardeş Sayısı |          | Yatılı Okula Başlama Yaşı |          | Yatılı Okul Öğrenim Süresi |          |
|-----------------------------------------------------------|----------|----------|---------------|----------|---------------------------|----------|----------------------------|----------|
|                                                           | <i>R</i> | <i>P</i> | <i>R</i>      | <i>P</i> | <i>R</i>                  | <i>p</i> | <i>r</i>                   | <i>P</i> |
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | -0,089   | .360     | -0,105        | .279     | -0,007                    | .941     | 0,046                      | .634     |

|                             |         |      |        |      |        |      |       |      |
|-----------------------------|---------|------|--------|------|--------|------|-------|------|
| Yeniden Yaşantılama         | 0,092   | .344 | 0,041  | .672 | -0,015 | .879 | 0,068 | .482 |
| Kaçınma                     | -0,035  | .722 | -0,098 | .315 | 0,046  | .637 | 0,079 | .418 |
| Olumsuz Biliş ve Duygudurum | -0,191* | .047 | -0,084 | .389 | 0,020  | .838 | 0,003 | .976 |
| Artan Uyarılmışlık          | -0,104  | .285 | -0,150 | .121 | -0,017 | .864 | 0,053 | .587 |

Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, yaş değişkeni ile olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutu arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = -0.191$ ,  $p < .05$ ). Bu bulgu, yaş arttıkça bireylerin olumsuz bilişsel değerlendirmeleri ve duygudurum bozukluğu düzeylerinin azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bunun dışında, DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Belirti Düzeyi toplam puanı ile yaş, kardeş sayısı, yatılı okula başlama yaşı ve yatılı okulda geçirilen süre değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Aynı şekilde; Yeniden yaşantılama alt boyutu ile yaş, kardeş sayısı, yatılı okula başlama yaşı ve yatılı okul süresi, Kaçınma alt boyutu ile bu dört demografik değişken, Olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutu ile kardeş sayısı, yatılı okula başlama yaşı ve yatılı okul süresi, Artan uyarılmışlık alt boyutu ile yaş, kardeş sayısı, yatılı okula başlama yaşı ve yatılı okul süresi değişkenleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $p > .05$ ).

Yaş, kardeş sayısı, yatılı okula başlama yaşı ve yatılı okulda öğrenim görme süreleri ile Genel Sağlık Anketi puanları arasındaki Pearson Korelasyon analizine ilişkin veriler Tablo 4.28’de verilmiştir.

**Tablo 4.28. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Yaş, Kardeş Sayısı, Yatılı Okula Başlama Yaşı Ve Yatılı Okulda Öğrenim Görme Süreleri İle Genel Sağlık Anketi Puanları Arasındaki Korelasyon**

|                     | Yaş      |          | Kardeş Sayısı |          | Yatılı Okula Başlama Yaşı |          | Yatılı Okul Öğrenim Süresi |          |
|---------------------|----------|----------|---------------|----------|---------------------------|----------|----------------------------|----------|
|                     | <i>R</i> | <i>P</i> | <i>R</i>      | <i>P</i> | <i>R</i>                  | <i>p</i> | <i>r</i>                   | <i>p</i> |
| Genel Sağlık Anketi | -0,143   | .139     | -0,68         | .481     | 0,028                     | .771     | 0,043                      | .658     |

Genel Sağlık Anketi (GHQ) puanları ile yaş, kardeş sayısı, yatılı okula başlama yaşı ve yatılı okulda geçirilen süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Bu bulgu, söz konusu demografik değişkenlerin bireylerin genel ruh sağlığı düzeyleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olmadığını göstermektedir.

Kadınlar 0, erkekler 1 olacak şekilde ikili (dummy) değişkene dönüştürülen cinsiyet değişkeni ile DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanı, yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık alt boyutları ve Genel Sağlık Anketi puanları arasındaki ilişkiye dair Spearman Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.29’da sunulmuştur.

**Tablo 4.29. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin Cinsiyetleri İle DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon (Spearman)**

|                                                           | Cinsiyet |      |
|-----------------------------------------------------------|----------|------|
|                                                           | R        | P    |
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | -0,148   | .127 |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | -0,211*  | .029 |
| 2-Kaçınma                                                 | -0,242*  | .011 |
| 3-Olumsuz Biliş ve Duygudurum                             | -0,41    | .677 |
| 4-Artan Uyarılmışlık                                      | 0,126    | .195 |
| Genel Sağlık Anketi                                       | 0,077    | .428 |

Spearman Korelasyon analizi bulgularına göre, cinsiyet ile yeniden yaşantılama alt boyutu arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -0,211$ ,  $p < .05$ ). Benzer şekilde, cinsiyet ile kaçınma puanları arasında da negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur ( $r = -0,242$ ,  $p < .05$ ).

Bununla birlikte, cinsiyet ile DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu toplam puanı, olumsuz biliş ve duygulanım alt boyutu ile artan uyarılmışlık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ( $p > .05$ ).

#### 4.1.4. DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ve Genel Sağlık Anketi Arasındaki Korelasyon

Bu bölümde yatılı bölge okulu deneyimi bulunan 108 katılımcıya uygulanan Genel Sağlık Anketi puanları ile DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları ve alt boyut puanları arasındaki korelasyona ilişkin veriler yer almaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan 108 katılımcıya ait Genel Sağlık Anketi puanları ile DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanı, yeniden yaşantılama, kaçınma, olumsuz biliş ve duygudurum ile artan uyarılmışlık alt boyutları arasındaki ilişkiler, Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.30’da sunulmuştur.

**Tablo 4.30. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Genel Sağlık Anketi Puanları İle DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi Toplam Puanları Ve Alt Boyut Puanları Arasındaki Korelasyon (Pearson)**

|                                                           | Genel Sağlık Anketi |          |
|-----------------------------------------------------------|---------------------|----------|
|                                                           | <i>R</i>            | <i>p</i> |
| DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi | 0,525*              | .000     |
| 1- Yeniden Yaşantılama                                    | 0,423*              | .000     |
| 2-Kaçınma                                                 | 0,352*              | .000     |
| 3-Olumsuz Biliş ve Duygudurum                             | 0,508*              | .000     |
| 4-Artan Uyarılmışlık                                      | 0,516*              | .000     |

Pearson Korelasyon analizi bulgularına göre, DSM-5 Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları ile Genel Sağlık Anketi puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = .525$ ,  $p < .001$ ). Bu bulgu, travma sonrası stres düzeyi arttıça genel ruh sağlığı sorunlarının da anlamlı biçimde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Genel Sağlık Anketi ile yeniden yaşıntılama puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı orta düzeyde bir korelasyon olduğu bulgulanmıştır ( $r_{\text{hesap}}=0,423$ ,  $p<.001$ ). Genel Sağlık Anketi puanları arttıkça yeniden yaşıntılama puanlarının da anlamlı bir düzeyde artış gösterdiği görülmüştür.

Genel Sağlık Anketi ile kaçınma puanları pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı orta düzeyde bir korelasyon olduğu bulgulanmıştır ( $r_{\text{hesap}}=0,352$ ,  $p<.001$ ). Genel Sağlık Anketi puanları arttıkça kaçınma puanlarının da anlamlı bir düzeyde artış gösterdiği görülmüştür.

Pearson Korelasyon analizi sonuçları, Genel Sağlık Anketi puanları ile olumsuz biliş ve duygudurum alt boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ( $r = .508$ ,  $p < .001$ ). Bu sonuç, genel ruhsal sağlık sorunları arttıkça bireylerin olumsuz biliş ve duygulanım düzeylerinin de anlamlı biçimde yükseldiğine işaret etmektedir.

Benzer şekilde, Genel Sağlık Anketi puanları ile artan uyarılmışlık düzeyi arasında da pozitif yönde, orta düzeyde ve yüksek düzeyde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır ( $r = .516$ ,  $p < .001$ ). Bu bulgu, genel sağlık sorunlarının artmasıyla birlikte bireylerde fizyolojik ve psikolojik uyarılmışlık düzeyinin de belirgin şekilde yükseldiğini göstermektedir.

#### **4.1.5. DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesine Göre TSSB Durumlarının Dağılımı**

Bu bölümde yatılı bölge okulu deneyimi bulunan 108 katılımcıya uygulanan DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi puanları temel alınarak TSSB tanı ölçütlerini karşılama durumlarının dağılımına ilişkin veriler sunulmaktadır. Ölçeğin kesme noktası 47 olarak alınmış ve katılımcıların TSSB varlığı ya da yokluğuna göre dağılımları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.31’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.31. Yatılı Bölge Okulu Deneyimi Olan Bireylerin DSM-5 İçin Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesine Göre TSSB Durumlarının Dağılımı**

| TSSB Durumu | Sayı (n) | Yüzde (%) |
|-------------|----------|-----------|
| Var         | 33       | 30,6      |
| Yok         | 75       | 69,4      |

DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi ölçeğinin kesme noktası 47 olarak alındığında, 108 yatılı bölge okulunda eğitim almış katılımcının %30,6'sının (n=33) Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) tanı ölçütlerini karşıladığı, %69,4'ünün (n=75) ise TSSB tanı ölçütlerini karşılamadığı belirlenmiştir.

#### **4.2. Nitel Verilere Ait Bulgular**

Çalışmanın desenine ve araştırma sorularına paralel olarak nicel veriler toplanırken, eşzamanlı olarak nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kapsamında, araştırmanın amacı doğrultusunda yatılı bölge okullarında eğitim almış bireylerin bu deneyimlerine ilişkin algıları, çocukluk döneminde yaşadıkları zorluklar, baş etme stratejileri ve bu deneyimlerin yetişkinlik dönemine yansımaları derinlemesine incelenmiştir. Bu doğrultuda, önceden hazırlanmış doğrultusunda, katılımcılara yatılı okula gönderilme süreçleri, yatılı okul sürecindeki fiziksel ve duygusal deneyimleri, baş etme biçimleri ve bu sürecin kişilik gelişimi ile aile, güven, otorite ve baş etme tutumları üzerindeki etkileri hakkında sorular yöneltilmiştir.

Görüşmelerin temel amacı, yatılı bölge okulu deneyiminin bireylerin psikososyal dünyasında nasıl temsil edildiğini, geçmiş deneyimlerin bugünkü işleyişlerine nasıl yansıdığını ve bu bağlamda travma bilgili bir bakışla bireysel örüntülerin nasıl şekillendiğini anlamaktır. Bu doğrultuda, görüşmeler bir görüşme yol haritası izlenerek yürütülmüş; öncelikle katılımcıların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak ısınma soruları ile başlanmış, ardından yatılılık süreci, baş etme stratejileri ve yetişkinlikteki yansımalar ekseninde derinlemesine anlatılar elde edilmiştir.

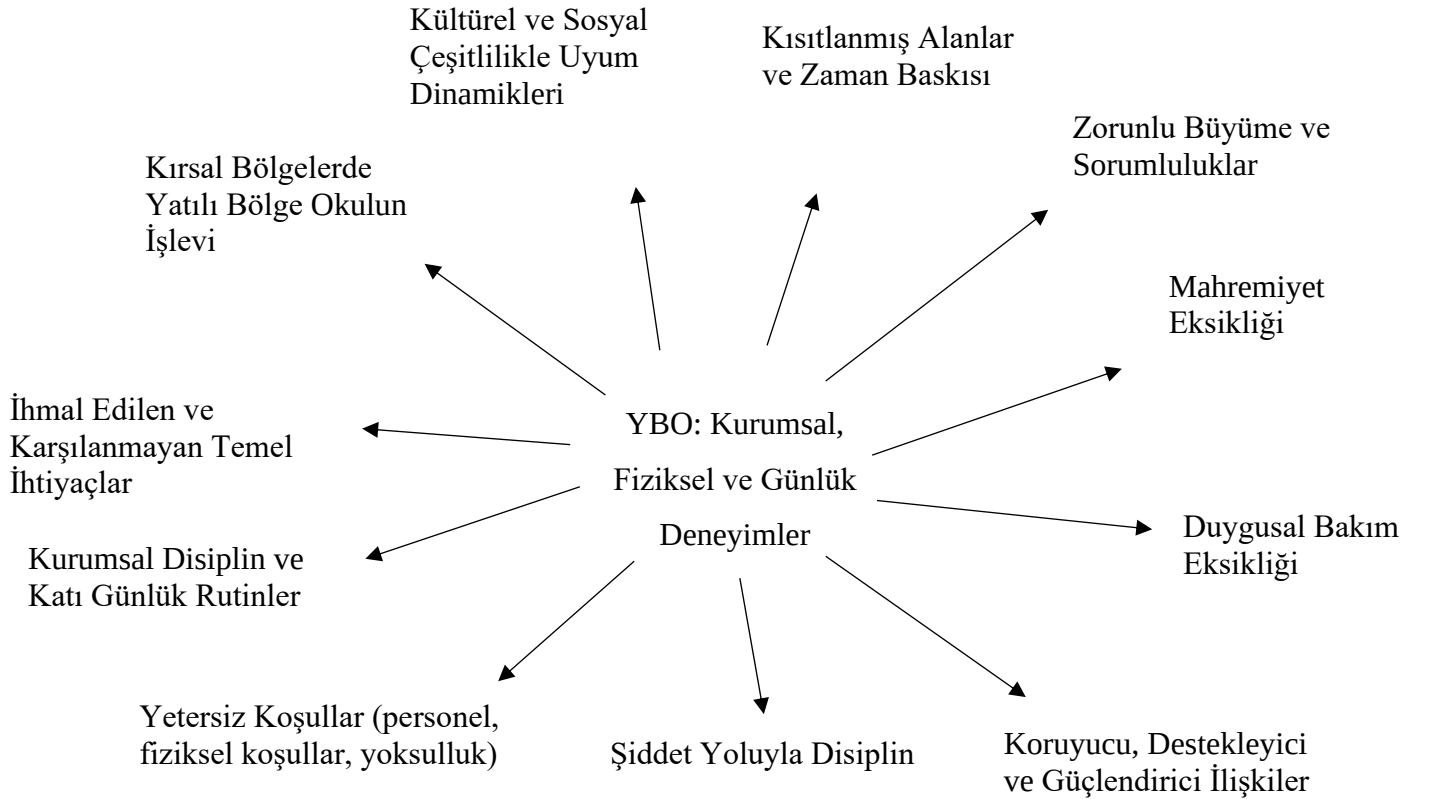
Görüşme sürecinde özellikle erken yaşta aileden ayrılmanın psikolojik etkileri, yatılı okulun fiziksel ve sosyal ortamına ilişkin algılar, kurumsal yaşama uyum stratejileri ve

bu deneyimlerin yetişkinlik döneminde aidiyet hissi, güven algısı, otoriteyle kurulan ilişkiler ve psikososyal sürece olan etkileri mercek altına alınmıştır.

Yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazılı döküm haline getirilmiş ve MAXQDA yazılım programı aracılığıyla tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Kodlama sürecinde öncelikle açık kodlar oluşturulmuş, ardından bu kodlar alt temalara ve üst temalara gruplanarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular üç temel temada yapılandırılmıştır: (1) YBO: Kurumsal, Fiziksel ve Günlük Deneyimler, (2) İçsel Tepkiler ve Öznel Yaşantılar, (3) YBO Deneyiminin Yetişkinliğe Etkileri: Psikolojik ve İlişkisel İzler Bu temalar kendi içinde ana temalar, alt temalar, kodlar ve alt kodlar biçiminde organize edilmiştir.

#### 4.2.1. Üst Tema: YBO: Kurumsal, Fiziksel ve Günlük Deneyimler

**Şekil 4.1. YBO: Kurumsal, Fiziksel ve Günlük Deneyimlere Yönelik Temel Kategoriler**



Nitel analiz sırasında elde edilen ilk tema “YBO: Kurumsal, Fiziksel ve Günlük Deneyimler” olmuştur. Bu tema, yatılı bölge okullarında yaşanan deneyimlerin Kültürel ve Sosyal Çeşitlilikle Uyum Dinamikleri, koruyucu ve destekleyici ilişkiler, kurumsal disiplin ve katı günlük rutinler, ihmal edilen ve karşılanmayan temel ihtiyaçlar, kısıtlanmış alanlar ve zaman baskısı, zorunlu büyüme ve sorumluluklar, mahremiyet eksikliği, kırsal bölgelerde yatılı okulun işlevi, yetersiz koşullar (personel, fiziksel ortam, yoksulluk) ve duygusal bakım eksikliği başlıkları altında toplanan alt temalarla tanımlandığı bir yapıyı kapsamaktadır. Katılımcı ifadeleri, bu boyutların yatılı okul ortamındaki kurumsal işleyişi, fiziksel koşulları ve gündelik yaşam düzenini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

#### **4.2.1.1. Kültürel ve Sosyal Çeşitlilikle Uyum Dinamikleri**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarının farklı kültürel, etnik ve sosyal geçmişlerden gelen öğrencileri bir araya getiren yapısının, hem etkileşim ve öğrenme açısından fırsatlar sunduğunu hem de çeşitli uyum sorunlarını beraberinde getirdiğini göstermektedir. Farklı köylerden gelen öğrenciler arasında belirgin biçimde hissedilen kültürel ve yaşam tarzı farklılıkları, zaman zaman gruplaşmalara, ötekileştirme pratiklerine ve çatışmalara zemin hazırlamıştır.

Katılımcılardan biri , Türkçeyi sonradan öğrendiğini ve bu dil bariyerinin öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişim kurmasını zorlaştırdığını, bunun da özgüvenini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

*“Şimdi biz hepimiz böyle köylerden gelen öğrencilerdik... Ama öğretmenlerimiz daha farklı kültürlerden gelen öğretmenlerdi. Dolayısıyla bir defa hani zaten Türkçe’yi sonradan öğrenebildim, o da hani böyle işte birkaç kelime söyleyebilecek kadar. Yani bu dil engeli, öğretmenlerimizle iletişim kurma noktasında onlara derdimizi anlatabilme noktasında benim kendi şahsım için daima bir böyle beni daha özgüvensiz, daha böyle çekingen kılan bir tarafı vardı.”*  
(K1)

Benzer şekilde, bir diğ er katılımcı, mezhep ve dini farklılıkların öğrenciler arasında çatışmalara ve ötekileştirmeye neden olduğunu, akran zorbalığının kültürel farklılıklar temelinde şekillendiğini aktarmıştır.

*“Çocuklar, köylüler olarak ayrılıyordu ve yakın köylüler olarak ayrılıyordu. Sonra onların arasında kavgalar oluyordu. İşte kültür farklılıkları oluyordu... Sizi yadırgıyorlardı, “Siz niye böyle yapıyorsunuz?” diyorlardı. Kendi annesinden babasından duyduğu yalan yanlış şeyleri gelip size s yleyebiliyorlardı ve sizin aklınızı karıştırabiliyorlardı. Öyle bir karmaşanın içinde bir kültürel çatışma yaşadık biz.” (K4)*

Katılımcılarından biri YBO ortamında farklı etnik ve kültürel geçmişlerden gelen çocukların zorunlu bir birliktelik içinde sosyal ilişkiler geliştirdiğini göstermektedir..

*“Ben yurttan gelmişim ve diğ er ilçelerden de vardı... hani ben Y r k’tüm, Pomak’la samimiydim, Bulgar’la samimiydim, Macır’la samimiydim. Kürt arkadaşlarımız geldi, Kürt arkadaşlarımızla da samimiydik niye? Hep beraber, mecbur beraber olmak zorundaydık. Ne kadar uzak kalabilirsin? Senin de konuşmaya ihtiyacın var, dertleşmeye ihtiyacın var. (K2)*

Katılımcılardan biri ise köyler arasındaki farklılıkların çok fazla olduğunu belirtmiştir.

*“YİBO dediğ in şey mesela yakın köylerden, farklı köylerden  ocuk grupları var ya; sallıyorum mesela A Köyü var, B Köyü var her köyün kendi içinde de bir yapısı var. Yani farklılıklar çok fazla.” (K3)*

Diğ er bir katılımcı, YBO ortamında akademik hedefler ve yaşam öncelikleri bakımından da ciddi farklılıklar yaşadığını ifade etmiştir.

*“lisede mesela ben  ğretmen lisesindeydim oradaki çocuklar sınav ile seçilerek geldiğ i için hani herkes az buçuk ders  alışıyor... YİBO  yle değildi okuma yazma bilmeyenden tutun işte fen lisesine gidecek  ocuk da aynı yerde yatıp kalkıyordu. Hedefler  ncelikler farklı olabiliyordu” (K8)*

İki katılımcı ise YBO’daki fiziksel ve sosyal düzenin, kendi köy yaşamındaki alışkanlıklardan çokça farklı olduğunu belirtmiştir.

*“Köy yerinde kahvaltı kültürü de pek olmaz. Ben daha sonra kahvaltı yaptığımı fark ettim, ben asla o zamanlar kahvaltıyı çok sevmiyordum, kahvaltı benim için çok böyle güzel bir öğün değildi” (K5)*

*“köye ayakkabımızı çıkararak eve giriyoruz ondan sonra tuvalet ortak durumda kadın da girer erkek de girer ama YİBO ya geliyorum bakıyorum ki kızlar ve erkekler tuvaleti diye bir şey var her şey çok yeni.” (K10)*

#### **4.2.1.2. Koruyucu, Destekleyici ve Güçlendirici İlişkiler**

Bu alt tema, yatılı bölge okulları ortamında öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerle rağmen öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin koruyucu ve destekleyici bir rol üstlenebildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadeleri, bu ilişkilerin duygusal güçlenmeyi desteklediğini, aidiyet ve güven duygusunu pekiştirdiğini göstermektedir.

Katılımcılardan dördü öğretmenlerin şefkatli ve kapsayıcı tutumlarının, özellikle zorlandıkları ve duygusal desteğe ihtiyaç duydukları anlarda güçlü bir koruma ve iyileştirme kaynağı ve bu tür ilişkilerin bireylerin hayatında dönüştürücü bir etki yarattığını ifade etmişlerdir.

*“derslerde daha böyle kucaklayıcı, daha kapsayıcı ve şefkatli öğretmenlerimizle de çok daha derin böyle dolu dolu anlamlı ilişkiler kurabiliyordun.” (K1)*

*“İlk zamanlar ağlıyordum, derse girmiyordum, ağacın altında bekliyordum. Sonra köyden tanıdığım hoca'nın varlığı güven verdi... sonra yurt evim gibi oldu, eve gitmek istemiyordum.” (K2)*

*“Hasta olunca YİBO’da çok zorlanıyorduk... bir öğretmenim beni kantine götürüp sıcak bir şeyler almıştı, boğazım için pastil vermişti. Bunu hiç unutmuyorum. Çünkü o anda o sıcaklık çok kıymetliydi. ” (K3)*

*“yani kayboluyor insan kayboluyor sonra da sana kendini bulduran hocaların oluyor ...çok iyi hocalarımız vardı bizim,çok iyi hocalarımızın hepsi çok iyi değildi zaten bir tane iyi hoca aslında bir okulun kaderini bile değiştirebiliyor.” (K10)*

Bir katılımcı ise, bir öğretmenin başlattığı “çay saati” gibi etkinliklerin, hem sosyal ortamı canlandırdığını hem de öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine katkı sunduğunu belirtmiştir.

*“her perşembe akşamı müzik öğretmenimiz çay saati olurdu bizim... o müzik öğretmenimiz oğlunu getirirdi. Yemekhaneye böyle küçük bir eğlence yeri kurulurdu... Bizim en sevdiğimiz günlerden biri oydu, çay saati günü, perşembe günleriydi. O gün işte etüt bir tane az olurdu işte eğlenmemize izin verilirdi.” (K7)*

#### **4.2.1.3. Kurumsal Disiplin ve Katı Günlük Rutinler**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarında günlük yaşamın sıkı bir disiplin anlayışı ve katı kurallar doğrultusunda yapılandığını göstermektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, zamanın dakikalarla sınırlandırıldığı bu düzen, bireysel ihtiyaç ve farklılıkları gözetmeyen standart bir işleyiş ortaya çıkarmış; öğrencilerin kişisel alan ve karar alma özgürlüklerini önemli ölçüde kısıtlamıştır.

Katılımcıların dokuzu , sabah saat altı gibi başlayan yoğun bir programın, gün boyunca etüt ve yemek saatleriyle sürdüğünü, akşam saat dokuzda ise tüm ışıkların kapatılarak sessizlik zorunluluğunun başladığını belirtmiştir.

*“Bir defa çok erken kalkardık altı, altı buçuk gibi kalkardık... Saat üçe kadar, üçten sanırım dörde kadar bir saatlik mola olurdu, öğrenciler dışarıda koştururdu. Dörtte tekrar etüt olurdu yine yemek saatine kadar, akşam yemek saatine kadar. Yemekten sonra tekrar etüt yatma saatine kadar. En geç sanırım dokuz gibi bütün ışıkların kapalı ve odalardan ses gelmemesi gerekiyor, isterseniz yatmayın siz bilirsiniz ama ses gelemez ve ışıklar açık olamaz.” (K1)*

*“Şimdi sabahtan bir etütümüz vardı, akşamına da iki etütümüz vardı... Altıda yemek oluyordu, yedide etüt oluyordu genellikle. Yedi, yedi buçuk gibi etüte giriyorsun. Yani saat yedi buçuktan atıyorum dokuzda kadar çıkamıyorsun dışarı. Dokuzdan da ona kadar, gidiyorsun temizlik işlerini yapıyorsun yatıyorsun. ” (K2)*

*“Sabah 8’de kalkmışsın, ders başı yapmışsın. Saat kaç’a kadar sürüyordu? 2-3’e kadar okul vardı diyelim, üçle beş arası boştu, beş altıda yemek var, altıyla sekiz arası da etüt var yani.” (K3)*

*“cumartesi pazar da olsun, hafta içi de olsun uyanacağın saat belli, kahvaltıyı yapacağın saat belli, işte öğlen yemeğini yiyeceğin saat belli ve akşam yemeği, yataacağın saat belli, o yurda saat kaçta girip de kapıyı üstüne kaçta kilitleyecekleri belli, saat belli. Böyle kurallarla yaşadığımız için de çok zor oluyordu bizim için.” (K4)*

*“Aksi olamaz, hani benim bir ihtiyacım var vesaire yok çünkü öğretmenler dolanıyor. Hani “Şşşt! Sessiz olun, şey yapmayın, konuşmayın.” belli bir uyku saati var ve belli bir kalkış saati vardı.” (K5)*

*“sabah kalkardık, dişimizi fırçalardık işte, elimizi yüzümü, çantamı hazırlardık, okula giderdik işte bir saat, iki saat, üç saat, dört saat, sekiz saat gibi. Ondan sonra yemekhanedir, yurttur; yine aynı senaryo.” (K6)*

*“ 6.30 gibi kalkardık... Herkes üstünü giyiniyor, kahvaltıya iniyor ve 7.45 sanırım da maksimum 8’di yani ve işte okula gidiyorduk aynı gündüzlüler gibi. Öğlen yemeğine geri geliyorduk. Öğlen yemeğinden sonra tekrar okula gidiyoruz, sonra okuldan sonra yurda geliyoruz, yurttan işte üstümüzü başımızı değiştiriyoruz, sonra etüt saatimiz var, etüt saati yapıyoruz bir tane, sonra akşam yemeği var, sonra da tekrar bir tane etüt saatimiz var ve bitiyor.” (K7)*

*“Sabah saat beş gibi kalkıyorduk ondan sonra yediye kadar falan olması lazım... yedi de hocalarımız koğuşların düzenlerin kontrol etmeye geliyorlardı işte yataklar düzgün mü, elbiseler dolapta katlı mı vs. o şekilde eğer şeyi geçersen teftişi geçerseniz kahvaltıya iniyordunuz... Öğle arası öğlen yemeği yemeye geliyorduk öğleden sonra... okula derse gidiyorduk işte ... Akşamleyin de işte ilk etütten sonra beş buçuk olması lazım bir saatlik etütümüz... sonra akşam yemeği vardı... on buçuk gibi de yatılıyordu ışıklar kapatılıyordu yatıyorduk.” (K8)*

*“altı gibi kalk ziliyle birlikte kalkılır... kahvaltıdan önce etütümüz olurdu yani sabah etütümüz sonra kahvaltıya gideriz kahvaltıdan sonra Derslerimiz olur öğle*

*arasına girilir... öğleden sonra iki dersimiz daha oluyordu... üçten beşe kadar diyeyim daha uzun süre de olabilir. O esnada yine çocuk oyunları oynardık... akşam yemeğini bekleriz sonrasında beş diye hatırlıyorum akşam yemeğine gidilir akşam yemeğinden sonra altı gibi akşam etüdü olur... daha sonra yatakhaneye geçeriz bir yarım saat süremiz olurdu. Elimizi yüzümüzü yıkardık, üzerimizi değiştirirdik, lavabo ihtiyacı, dişimizi fırçalama ve yatış yatarıdık.” (K10)*

Katılımcılardan ikisi bu katı işleyişi, katılımcıların ifadelerinde sıklıkla “askeri sistem” benzetmesiyle tanımlanmıştır.

*“Sabah altıda kalkıyorsun, zilin “zzzt” sesi ... bu sesin verilmesi gerekiyor gibiydi çünkü ... askeri bir sistem şeklinde ve herkes buna uyuyor. etüt yapıyorsun, kahvaltıdan sonra ders, üçte okul bitiyor ama yurda geçemiyorsun, sekize kadar okulda kalıyorsun, sonra tekrar etüt başlıyor. saat 9 gibi yatma zili çalıyor ve o saatte ışıklar sönüyor.” (K5)*

*“yatılı okul YİBO lar çok şey askeri sistemdi yani bir gününüz tamamen şeydir böyle dakika dakika tamamen ayarlanmıştır. Sabah belirli saate kalkılır hoca işte böyle kapılara vuru bağıra bağıra kaldırır... Ders yemek ders ders böyle.” (K9)*

İki katılımcılar, yemek gibi temel ihtiyaçların bile belirli bir disiplin ve törensellik içinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır.

*“Yemeğe törenle hani sırayla ve törenle girilir, öyle çıkılırdı. Akşam yemeğinde yine işte törenle yemek ye” (K1)*

*“yemeğe başladığımız gibi hemen ordan biri toplu dua yapılıyor işte her şey bir törensel gibi” (K10)*

#### **4.2.1.4. İhmal Edilen ve Karşılanmayan Temel İhtiyaçlar**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarında temel fizyolojik ihtiyaçların yeterli düzeyde karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, temizlik, hijyen ve beslenme gibi alanlarda yaşanan yetersizliklerin uzun süreli yoksunluk ve fiziksel zorlanmalara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Üç Katılımcı haftada yalnızca bir kez banyo yapabilme imkânı tanındığını, bazı dönemlerde ise bu sürenin aylarca aksadığını ifade etmişlerdir. K5, küçük yaşlardaki çocukların altına kaçırmalarına rağmen bu durumun hijyenik bir şekilde giderilemediğini, temizlik ve bakımın yeterince sağlanmadığını vurgulamıştır.

*“Hiçbir şekilde sıcak su yok haftanın sadece bir günü bir saat var ama yani diğer günler buna ihtiyaç duyduğunuz an ve ihtiyaç, sadece terlemek falan değil yani zaten terliyoruz da onu artık sorun etmiyoruz. Terliyoruz, koşturuyoruz, kirleniyoruz bunu artık sorun etmiyoruz. Ama hani gereklilik olan hani hassasiyetlerimize göre artık gereklilik olan zaruri durumlar için bile maalesef banyo imkanı yoktu.” (K1)*

*“Altına çiş yapan çocuklar vardı, temel ihtiyaçlarını karşılayamıyorlardı. Yardım edecek çok kimse yoktu. mesela bir tane çocuk vardı mesela, altına çok gece çiş yapıyordu ama senin banyo süren haftada bir gün, o da cumartesi ya da pazara gelen bir gün orada kalıyorsan. Hafta içi banyo olmuyordu.” (K5)*

*“Haftada bir duş hakkımız olurdu hatta okulun boruları patlardı iki ay banyo yapmadığımızı bilirim ben başımız bitlenirdi vs. her şey rutindeyken haftada bir banyo günümüz olurdu.” (K10)*

Bir diğer katılımcı ise, çarşaf değiştirme gibi süreçlerin yalnızca belirli aralıklarla gerçekleştiğini; özellikle mahrem ve utanılacak durumlarda bu ihtiyacını dile getiremediğini ve hijyenini sağlayamadığını belirtmiştir. Katılımcının ifadesi, yalnızca bireysel utanma duygusunu değil, aynı zamanda okulun ergenlik dönemine özgü özel ihtiyaçlara yönelik bir alan tanımadığını da göstermektedir.

*“İki haftada bir çarşaflarını temizlikçi ablaya veriyorsun. Yani çok nadir böyle hani utanmıyorsan gidip söyleyebiliyorsun... mesela ona bile çok utanıyorduk. Ben bile kendimi hatırlıyorum yani nevreşime geçtiğinde (regl) hani “Bu kirlendi.” demeye utanıyordum yani. Çok kötü değilse onun üstüne yatıyorduk yani,” (K7)*

Üç Katılımcı beslenme konusunda da yetersizlikler yaşandığını, çoğu zaman doyacak kadar yemek bulamadıklarını ve gıda ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli yollar

aradıklarını belirtmişlerdir. K4 ve K6, doymadıkları için yemekhaneden gizlice ekmek almaya çalıştıklarını, bu durumun ise cezalandırılma ile sonuçlandığını aktarmıştır.

*"Biz orada hiçbir zaman doyduğumuzu hatırlamıyoruz. Fazla yemek yiyebilmek için yemekhanede çalışmak zorunda kalıyorduk. Bazen arkadaşlarımız kahvaltıda peynir ve ekmek çalarken yakalanıyordu; sonra dövülüyorlardı."*  
(K4)

*"Ekmek aldım, cebime koydum... arkadaş şikayet etti... dediler ki 'çaldı'... halbuki doymamıştım, küçük çocuktum ben de... Yani doymuyorduk kısacası söyleyeyim."* (K6)

*"her şey rutindeyken yemeklerimiz standart olurdu ama besleyici değildi yemeklerimiz doymazdık."* (K10)

K8, kendi doğrudan deneyimi olmasa da, arkadaşlarının yaşantılarına tanıklık ettiği kadarıyla, öğrencilerin gece açlıklarını bastırmak için kalan ekmek parçalarıyla beslenmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

*"yemek seçiyorsanız aç kalma durumunuz olabilirdi... hani ekmek tekneleri falan vardı plastik ekmek kapları işte onların dibinde ekmek parçaları falan kalırdı işte acıkanların gece onları toplayıp yediğini falan hatırlıyorum yani..."* (K8)

#### **4.2.1.5. Kısıtlanmış Alanlar ve Zaman Baskısı**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarında yaşamın mekânsal ve zamansal olarak katı sınırlar içinde sürdüğünü göstermektedir. Katılımcılar, gündelik akışın kurumsal yapılar tarafından belirlenen zaman dilimlerine ve ortak alanlara bağlı olduğunu; bireysel ihtiyaçlara, dinlenmeye ve özgür zaman kullanımına sınırlı yer verildiğini ifade etmişlerdir.

İki katılımcılar, derslerin bitiminden sonra dahi uzun süre okulda kalmak zorunda bırakıldıklarını, yurtlara hemen geçmelerine izin verilmediğini ve dinlenmek için kişisel zamana sahip olamadıklarını belirtmişlerdir.

*"Ders bitiyor ama 8'e kadar okulda kalmak zorundasın; yurda hemen gidemiyorsun... Dinlenmek, ayakkabıyı çıkarmak gibi bir özgürlüğün yoktu." (K3)*

*"saat üçte ders bitiyor örneğin, üçten sekize kadar okulda bekliyorsun, yurda geçmiyorsun. Hani normalde insanlar okuldan gelince evde uzanır ve dinlenirler. Çocuklar için diyorum, aileler onları dinlendirirler ama orada senin zaten tüm günün, tüm saatin planlanmış okulda geçiyor zaten, tamamıyla hep okulun ekseninde." (K5)*

Katılımcılardan dördü, banyo süresinin birkaç dakika ile sınırlı tutulduğunu ve temizlik süreçlerinin hızla tamamlanması yönünde baskı uygulandığını ifade etmişlerdir.

*"o kadar hızlı ve seriydi ki zaten hani birbirinle eğlenmeye, oynamaya fırsat kalmazdı. Hani bulduğun ilk duşluğa dalıyorsun ve sıcak su geliyorsa hemen duşunu almaya çalışıyorsun." (K1)*

*"Yani o yıkanma meselesi de sıkıntılı bir meseleydi... İzin vermiyorlardı iyi yıkanmana... 2 dakikada bir su... köpük yap, su at, bitti." (K6)*

*"Ya bir tek bu değil, mesela banyo sürelerimiz vardı çünkü çok kalabalıksın...hızlıca işte sana ayrılan süre neyse işte o süre içerisinde gruplar halinde giriyorsun, o süreyi dolduruyorsun, çıkıyorsun işte senden sonrakiler girmesi gerekiyor." (K5,*

*"biz bol suyla bol vakitte banyo yapardık ama orda böyle kısıtlı bir süre ilk başta zaten alışamadım yıkanamadım bile ne yapacağımı şaırdım.Beş dakikada ben ne yapıcım şöyle yapsam diyordum bir hafta sadece saçımı yıkasam bir hafta sadece vücudumu yıkasam napsam falan böyle tabi sonra insan çabuk alışan varlık elim çabuk tutmaya o sürede yıkanabildiğim kadar yıkanabilmeye çalıştım alıştım böyle ama yani çok kendimize vakit ayırmak kişisel bakım böyle bunlara şey yoktu" (K9)*

#### 4.2.1.6. Zorunlu Büyüme ve Sorumluluklar

Bu alt tema, yatılı bölge okulu ortamının çocukların yaşlarına uygun gelişimsel süreçleri yaşamasını sınırladığını ve erken yaşta çeşitli sorumluluklar üstlenmelerine neden olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar, kişisel bakım, sağlık, maddi yönetim ve başkalarına bakım gibi görevleri küçük yaşlarda yerine getirmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan 3'ü yatılı okul ortamında temel hijyen ve kişisel bakım sorumluluklarını erken yaşta üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Temizlik, çamaşır yıkama ve kişisel hijyen ihtiyaçlarını kendi başlarına karşılamak zorunda kalmışlardır.

*“Şimdi çoraplar kirleniyor ister istemez, çocuğuz ve o çorapları yıkıyoruz biz, nerede işte musluğun altında soğuk suyla yıkıyoruz. Evden üç beş çeşit çorap gelmiyor, bir tane çorap getiriyoruz çünkü yokluk var.” (K1)*

*“Çamaşır yıkamayı öğrendik, tek başımıza banyo yapmayı öğrendik, kendi temizliğimizi ve yatağımızı nasıl temiz tutacağımızı öğrendik.” (K3)*

*“Çamaşır yıkamayı, kendi temizliğimizi, yatağımızı katlamayı öğrendik...” (K4)*

Katılımcılardan 4'ü sağlık sorunları veya acil durumlarla başa çıkmayı erken yaşta öğrenmek zorunda kalmışlardır. Ebeveyn desteği olmadığından sağlık, ihtiyaç talebi ve resmi işlerle ilgilenmek de onların sorumluluğu olmuştur.

*“Revircimiz hemşire yoksa. Hani o zaman iş bize düşerdi. İki çorap giyerdik; karnımız ağrıdığı, başımız döndüğü zaman.... “ (K2)*

*“... hastalandığımızda... çok böyle yani okula gidemeyeceksen rapor yazıp ertesi gün seni köye gönderiyorlardı. Yani gitmen için, kendin bir şey bulman lazım.” (K4)*

*“yatılı okuldayken bütün sorumlulukların kendisinde olması demek...” (K5)*

*“hastalanırsam kendi kendime kendim bakacağım yani hastalanmıyorsun o yüzden işte dikkat ediyorsun ondan sonra yada ne bileyim bi doktora,sağlık*

*ocağına yada bir devlet dairesine gidip çünkü hani ebeveynin yok başında kendin şey yapıyorsun” (K8)*

İki katılımcı, maddi kaynakların kısıtlı olduğu bu ortamda harçlıklarını yönetmeyi, alışveriş yapmayı ve kendi ihtiyaçlarını karşılamayı küçük yaşlarda öğrenmişlerdir.

*“Paramızı nasıl harcayacağımızı kendimiz bilmemiz; aslında paranın yönetimini de o gün öğrendik biz.” (K3)*

*“Mesela harçlığım belliydi o bütçe ile o ayı geçirecektim işte ne bileyim annem babam yok yanımda... yada kırtasiye alışverişini kendin yapıyorsun dükkânı arıyorsun falan işte buradaki pahalı geldiyse başka kırtasiye bakıyorsun falan gibi hani böyle şeyleri yapıyordum. O açıdan hayata erken atılma da denilebilir .” (K8)*

Katılımcılardan 3’si, özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin bakımının büyük çocuklar tarafından üstlenildiğini dile getirmiştir.

*“özellikle bakım dediğim nokta; yaşı küçük bireylerin en çok etkilendiği durumlardan birisi olduğunu fark ettim. Onların da eğer aralarında bir ablası vesaire varsa... destek oluyorlardı... küçük yaşta diğer çocuklar kendilerinden daha küçük yaştaki kardeşlerinin sorumluluğunu almak zorunda kalmışlardı ki onların da yaşları daha küçüktü.” (K5)*

*“Kendini yıkayamayanlar vardı. Mesela bir akrabası varsa o yıkıyordu, yoksa bir gönüllü ya da büyük bir öğrenci yıkıyordu.” (K7)*

*“Kendi banyosunu kendi yapamıyordu, mesela abisi yaptıırıyordu; biz de abisine yardımcı oluyorduk.” (K8)*

#### **4.2.1.7. Mahremiyet Eksikliği**

Bu alt tema, YBO’da çocukların fiziksel ve duygusal mahremiyet gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Ortak kullanım alanlarının yapısal özellikleri, bireysel sınırların korunmasını güçleştirmiş; banyo, yatakhane ve benzeri alanlarda mahremiyeti tehdit eden koşullar süreklilik kazanmıştır. Aynı zamanda, kişisel

alan eksikliği ve yalnız kalabilme imkânının olmaması, çocukların duygusal geri çekilme ve kendilikle temas etme ihtiyaçlarını sınırlamıştır.

Katılımcılardan 4'ü banyo alanlarının fiziksel mekân tasarımının bireysel mahremiyeti koruyacak şekilde düzenlenmediğini ifade etmişlerdir.

*"Hamam tarzı banyoda... bölme yoktu." (K2)*

*"Büyük bir hamam düşünün, duvarlarla bölünmüş ama kapı yok; brandalar var." (K4)*

*"Banyoda şöyle bir şey vardı, zaten kapı gibi bir şey yok; böyle bölmeler, duşlar var içinde ve perdeyle kapatılmış." (K7)*

*"Banyo tabiki de tüm mahremiyetin ortadan kalktığı bir alandı..." (K10)*

Katılımcılardan 4'ü, banyo alanlarında çocuklar arası şakalaşma, zaman baskısı gibi sebeplerle banyo sırasında sürekli perde açılma endişesi taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

*"Ben duş almak istemezdim çünkü güvende hissetmiyordum; perde açılabilir diye korkardım. Bazen çocuklar bilinçli olarak perde açma şakası yapardı. Sınırlar uç noktalara çıkabiliyor; yanlış ama o yaşta eğlenceli geliyor." (K3)*

*"Sürekli aralıktan biri bakacak mı diye tedirgin oluyorduk. O yüzden banyo yaparken hep gözümüz aralıktaydı." (K4)*

*Herkesin 5 dakikası var... o 5 dakikan dolduğu zaman da perdeni falan açıyorlar, Hani şey diyor mesela: "5 dakika sonra çıkmazsan açacağım perdeyi, herkes seni görecektir." (K7)*

*"herkesin sadece beş dakikası vardı çok biraz böyle yalvarırsan uzatırsan iki dakika yedi dakika yoksa perdeni açıyorlardı falan böyle korkunç şeyler vardı. Çok utanıyordum bir kere hatta çoğu zaman iç çamaşırla banyo yapıyordum tabureye oturup sırtım perdeye dönük bir şekilde açtıklarında sadece sırtımı görecektik diye " (K9)*

Katılımcılardan üçü, YBO ortamında mahremiyet eksikliğinin zamanla sıradanlaştığını ve bu durumun çocukların kişisel sınır algısında kalıcı değişikliklere yol açtığını ifade etmiştir.

*“banyoda şortla girerdik, bölme yoktu ama rahatsız olmazdık... tanıdıklarla olurduk.” (K2)*

*“kıyafetini değiştirdiğin ortam hep iç içe... İlk başta çekinsen de sonra alışıyorsun... artık iç çamaşırınla kalmak zor olmuyor.” (K5)*

*“aynı ortak yerdeydik bizim mesela odalarımız oda da değil koğuştı... ben askeriyede farkettim... acemi birliğinde üstünü başını çıkarmaya çekinen arkadaşlar vardı.. ben öyle bir çekince yaşamadım...” (K8)*

Beş katılımcı, fiziksel olarak kalabalık ve ortak yaşam alanlarında büyümenin, kendilerine ait sessiz, güvenli ve duygularını ifade edebilecekleri bir alan bırakmadığını ifade etmektedirler.

*“Yani, böyle başka işte ağlayabilecek bir yer aradığımızda ağlayamıyorduk... battaniyenin altında...” (K4)*

*“bir koğuş sistemi işte seksen kişinin bir olduğu ve kapıların olmadığı açık bir sistem. Seksen kişi aynı yerdesin ve herkes herkesi rahatça gördüğü bir ortamdan bahsediyorum.” (K5)*

*“Ben mesela çok daraldığımda, bunaldığımda şeyi hatırlarım yani, tuvalete giderdim ... Mesela ağlayacaksam orada ağlardım işte üzüleceksem orada üzülürdüm. Çıkıp elimi yüzümü yıkayıp hayatıma devam ederdim çünkü yok yani, böyle bir alan yoktu.” (K7)*

*Yurdun içerisinde bu olmuyordu hani hiç öyle sessiz olabileceği, rahat olabileceğiniz bir şey yok ... kendine ait bir alanın yoktu ” (K8)*

*“her şey kalabalık yapıyorsun. Tek başına kaldığın bir an yok sadece yattığın an o an” (K10)*

#### **4.2.1.8. Kırsal Bölgelerde Yatılı Bölge Okulunun İşlevi**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarının kırsal kesimlerde yaşayan çocuklar için eğitime erişim açısından önemli bir fırsat sunduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin maddi

yetersizlikleri ve eğitim desteği sağlayamaması gibi etkenler, yatılı okulu hem akademik başarı hem de düzenli yaşam koşulları açısından işlevsel bir seçenek hâline getirmiştir.

Katılımcılardan biri, ailesinin maddi imkânlarının yetersiz olduğunu ve YBO eğitim alma imkânı bulmasaydı okuyamayacağını belirtmiştir

*“Yatılı okulda okumasaydım, okuyamazdım. Para yoktu, imkan yoktu. Yatılı okulda okumak, bana okumayı sağladı. Bunlar olumlu şeylerdi.” (K1)*

Dört katılımcı, yatılı bölge okullarının eğitim açısından sunduğu akademik fırsatların yanı sıra, öğretmenlerinin yönlendirmeleriyle başarıya ulaştıklarını ve sorgulayıcı, araştırmacı bir bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmiştir.

*“İyi ki YİBO’da okumuşum diyorum çünkü yandaki köyde okusaydım bu kadar başarılı olabileceğimi düşünmüyorum... Öğretmenlerim beni fark etti, bana kendimi fark ettirdiler...” (K3)*

*“yatılı okumamış olsaydım belki bu kadar başarılı olamayabilirdim çünkü ailelerimiz bilinçli değil... öğretmenlerimiz...bizi motive ederlerdi, başımızda dururlardı işte gerekirse başka motivasyon kaynakları bulup bize hem işte orada kitap kaynağı sağlayıp fotokopi kaynağı sağlayıp hem de ders anlatıp bizi böyle yukarı taşırlardı.” (K7)*

*“Başımızda bizi yönlendiren hocalarımız vardı... araştırma şeyim hani öğretmenlere de sorduğumuz zaman çoğu zaman yönlendirirdi cevap vermezlerdi. Atıyorum su kaç derecede kaynar dediği anda “Git, bir şu kitaba bak.” derdi. Kitabın ismini verirdi, ben kütüphaneden bulurdum o kitaba bakardım, bu tarz. ” (K2)*

*“yatılıda regl konularında çok iyi bilgilendirme yapılırdı. Bize toplantılar yapılırdı, uzmanlar gelirdi. Bu konuda çok iyi yürütüldü.” (K5)*

Dört katılımcı, yatılı bölge okulunun bazı çocuklar için kırsal yaşam koşullarına kıyasla maddi olanaklar, fiziksel bakım ve düzenli yaşam açısından görece avantajlı bir ortam sunduğunu ifade etmişlerdir.

*“Yokluk ve yoksunluk böyle bir şey, biz o sabunu daha çantamıza koyar evimize getirir evdekilere hediye ederdik. Dolayısıyla o sabunu da kullandığımızı pek hatırlamıyorum. Yani bize çünkü o böyle şey çok lüks böyle bir şey gibi gelirdi, böyle ufak ve estetik bir görünümü vardı ufacık bir sabun... Yemekler bence fena değildi, neden çünkü biz köyde o kadar da daha iyi yemekler yemiyorduk. Yani hani yemeğin böyle çeşidi ve bence lezzeti köydekilerden çok kötü değildi.” (K1)*

*“onların durumlarının iyileştirebilmesi için birilerinin vicdanına kalması bence kötüydü... ama tecrübe oldu ya hepsi... birçoğunun, böyle bu kadar zor durumda olanların ailelerinin de yaşadığı hayatların zor olduğunu öğrendim daha sonrasında. Belki zor da olsa bazıları için hani bu okul, aile ortamına göre bazı çocuklar için daha iyi olmuş olabilir, diyebilirim. (K5)*

*“Şimdi benim bulunduğum yer çok kırsaldı yani ve imkanları çok kısıtlı bir yer. Orada yatılı okumak aslında bir avantaj çünkü evler okula çok uzak... üç öğün yemek düzenli, hatta dört öğün; bir de atıştırmalık saati vardı işte temizlik, düzen, nizam, kişisel bakım... Bu tamamen bambaşka bir seviyeye taşıyor.” (K7)*

*“fiziksel olarak da çok yani maddi durumları iyi değildi ailemin işte kıyafetimize iç çamaşırımıza kadar her şeyi onlar karşılıyordu ve mesela hiç ayakkabım olmamıştı bana orada ayakkabı aldılar, bot aldılar mont verdiler. yani anne sıcaklığını öğretmenlerimde gördüm yani bir annenin kızına öğreteceği şeyleri işte hijyenik şeyler, kişisel bakım gibi şeyleri ben hiç bilmiyordum ve bunu bana arkadaşım öğretti biraz öğretmenin öğretti.” (K9)*

Katılımcılardan üçü yatılı bölge okulunun, kırsal yaşamın ağır sorumluluklarından bir tür “kaçış alanı” sunduğunu da belirtmiştir. Köyde küçük yaşlardan itibaren ağır iş yükü ve sorumluluk altında kaldıklarını, yatılı okulun bu yükten kurtulmak ve daha özgür bir sosyal yaşam sürmek için bir imkân sağladığını vurgulamıştır.

*“İşler köyde çok olduğu için yurtta olmak daha iyi geliyordu. Büyükbaş hayvan vardı, küçükbaş hayvan vardı. Ben altı yaşındayken yüz yirmi tane koyuna bakıyordum... Boyum bir metre yoktu. Yurtta üç öğün yemek hazır, taşımali sistem yok. Sabah kalkıp derse gidiyorsun. Hayat yükü yoktu.” (K2)*

*“köyde yazın biz Giresunluyum fındık toplanır işte Ağustos ayında falan tam işin bittiği an yorgunlukla yazdan çıkmışım okul gitsemde biraz dinlensem arkadaşlar ile falan oynasam şeklinde bir rahatlama bile oluyordu bende açıkçası hani köylü olduğum için öyle bir şey yani mesela tarlada çalışmaktansa arkadaşlar ile top oynamayı tercih ediyordum” (K8)*

*“Eve gitmek çok istemiyordum yani kardeşlerimde öyle biz istemiyorduk çünkü eve gitmek eşittir iş yapmak... Arkadaşlarımla kısıtlı da olsa dediğim gibi o hafta sonu biraz daha serbestlik... O aradaki git gel çok sıkıntılıydı ve istemiyorduk çoğu zaman zorla götürdüğünü hatırlıyorum annemin” (K9)*

İki katılımcı verisi, YBO deneyiminin bazı yönlerinin çocuklar için özgürlük, hareket alanı ve sosyalleşme fırsatı sunabildiğine işaret etmektedir.

*“Oyun, her şeyimiz oyundu... saklambaç, yakalambaç, ağaçtan ağaca atlama hiç durmazdık böyle... okul kapandıktan sonra etüt aralarında... Evet, şimdi köyde çocuk yok... Köy ufak.” (K2)*

*“yatılı okul bana biraz daha özgürlük hissi verdi. Ben mesela köyde olsaydım bir çarşıya gidip gezemezdim, internet kafeye gidemezdim mesela kendim alışveriş yapamazdım vs. bu tür şeyler vardı” (K8)*

#### **4.2.1.9. Yetersiz Koşullar (personel, fiziksel koşullar, yoksulluk)**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarında fiziksel altyapı, personel sayısı ve maddi imkânlar açısından önemli yetersizliklerin bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, yapıların çocuklara uygun olmaması, kalabalık ortamlar ve kaynak eksikliğinin günlük yaşamı zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Bir katılımcı, ilkokul çağındaki öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan bir ortamda kaldığını, çocukların lavabo musluklarına dahi erişemeyecek kadar küçük olduklarını ve bu durumun temel bakım ihtiyaçlarını karşılamayı güçleştirdiğini ifade etmiştir.

*“Aynı zamanda ilkokul öğrencilerinden de yatılı okulda olan vardı ... Bu çocuklardan bazılarının ben gözlerimle gördüm...ellerini musluğa uzattı ve elleri*

*musluğa yetişmiyordu... yani musluğu açamayacak kadar küçüktük yatılı okulda öyle söyleyeyim. Yani benimki de herhalde zar zor yetişiyordur.” (K1)*

Diğer bir katılımcı, kalabalık nüfus nedeniyle sıcak suyun kısa sürede tükendiğini ve üç katlı bir yurttan yüzlerce öğrencinin bu sınırlı olanaklara erişmekte zorlandığını belirtmiştir.

*"sıcak su hani sağlanma durumu çok sürekli bir şey değildi. Su bir noktadan sonra soğuyordu çünkü sayı çok fazla yani... 20-30 kişiden sonra bile su soğuyordu." (K3)*

Katılımcılarından üçü okuldaki öğrenci sayısına oranla öğretmen sayısının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

*" çok fazla öğrenci vardı ve geceleri sadece iki ya da üç öğretmen hani nöbetçiydi. Yanılmıyorsam evet iki ya da üç öğretmendi. Bir tane kadın öğretmen kadın YİBO'sunda iki tane erkek öğretmen de erkek YİBO'sunda olacak." (K1)*

*"öğretmen var üç tane... üç yüz öğrenci var..." (K2)*

*"Hasta oldun diyelim ... çok ekstrem bir durum olması gerekiyor ki senin o günkü belletmenden yani nöbetçi öğretmenden izin alıp yurda gidip dinlenme şansın olsun. Buna da izin vermezler ... çünkü tek başına bir öğrenciyi yurda gönderdiğinde öğretmen o çocuğun başında beklemek zorunda... 700-800 kişilik ya da 500-300 kişilik bir okulda hani öğrenci sayısına sahip bir okulda gidip tek öğrencinin başında bekleyemez." (K3)*

Ayrıca, iklim koşulları ve çevresel etkenler de yaşam kalitesini olumsuz etkilemiştir. K3 numaralı katılımcı, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki ağır kış şartları altında, öğrencilerin eksi kırk derecelik soğuklarda uzun süre dışarıda beklemek zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

*"Zor bir yer çünkü bizim YİBO'nun şartları, bilmiyorum her YİBO'da böyle miydi ama bizimki de çok sıkıntılıydı. hep bir sıra vardı bir kere yani ve Doğu'da şartlar hiç öyle Batı'daki gibi kolay değil. Yani hava zaten çok soğuk... İşte hava eksi kırkları bile görüyor yani, sen o soğuklukta bazen dışarıda sırada bekliyorsun, bazen içeride ki çoğunlukla genellikle dışarıda beklersin. " (K3)*

Öğrenme ortamlarının fiziksel yetersizliği de öğrencilerin akademik motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Katılımcı, kalabalık etüt ortamlarında ders çalışmanın verimli olmadığını ve bu nedenle YBO'dan soğuduğunu, hatta üniversiteye devam etmeme kararı aldığını ifade etmiştir.

*“Asıl derslerimde çok iyiydim, her sınavda başarılı oluyordum. Ama orada ders çalışacak bir ortam yoktu, etütlerde 35 kişi oluyordu. Yatılı okuldan soğudum ve üniversiteye gitmedim. Belki ailemin yanında okuyabilseydim bambaşka bir hayatım olurdu. ” (K4)*

Bir diğer katılımcı ise, odaların kapasitelerinin üzerinde öğrenci barındırdığını ve yaşam alanlarının oldukça sınırlı olduğunu belirtmiştir.

*“6 kişi 8 kişi kalınıyordu... küçük ve çok kalabalıktı yani normal yurt odasının alabilecek kapasitesinin üstünde hani alıyordu. Hatta böyle mesela 8 kişi aynı anda odanın içinde ayağa kalkamıyor yani. Öyle küçücük bir... Hani ortada mesela hani böyle 1 metrekaresel bir alan bırakılmış, ranzalar böyle birbirine geçirilmiş.” (K7)*

#### **4.2.1.10. Duygusal Bakım Eksikliği**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarında duygusal bakım ve desteğin yetersiz kaldığını göstermektedir. Katılımcılar, sevgi, şefkat ve anlayış gibi temel duygusal ihtiyaçların büyük ölçüde karşılanamadığını ve bunun çocukluk deneyimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Dört katılımcı, aileden uzakta kalmanın yarattığı yalnızlık duygusunun, öğretmenlerin bu boşluğu yeterince dolduramaması nedeniyle daha da derinleştiğini ifade etmiştir. Katılımcılar ayrıca, çocukluk dönemine özgü duygusal ihtiyaçlarını ifade edebilecekleri bir yetişkin bulamadıklarını ve öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle öğretmenlerin bakım ve duygusal destek sorumluluğunu üstlenemediklerini vurgulamışlardır.

*“beni hem ailemden uzakta kalmış olmak, hem öğretmenlerimin ailemin yerine geçemiyor olması hiçbir zaman ... bu temasa öğretmenlerimden yana ihtiyacım*

*vardı ailem onlardı öğretmenlerimin bana karşı daha müşfik bir sesle daha benim duygularımı kapsayarak üzgün olduğumda evet seni üzgün görüyorum noldu anlatmak ister misin deselerdi keşke yapamazlardı öğrenci çoktu. Söyleyince de suçluluk duyuyorum yani belki de yapmaya çalıştılar ben kaçınmacıyım bana ulaşamadılar belki o zamanda korunaklı bir yalnızlığın içindeydim. ” (K1)*

*“anne yok, baba yok... öğretmenlere diyemiyorsun benim bu derdim var, bu sıkıntım var...” (K2)*

*“Öğretmenler evet var ama orası aslında bir hala bir eğitim kurumu, hani bir yurt da değil. Tamamıyla senin sorumluluğunu üstlenecek kişiler değiller. Hem bazı konularda eğitim kurumu olduğu için eğitim vesaire gibi yerlerde ilgilenseler de o bakım sorumluluğu yatılı okullarda eksikti.” K5*

*“Yani bence en zoru aile sıcaklığını yani çok az hissetmek... işte problemlerimiz anlatamıyorsun, seni dinleyen birisi yok.” (K7)*

Katılımcıların beşi YBO ortamında, çocukların temel duygusal ihtiyaçlarının karşılanmamasıyla birlikte, nazlanma, şımarma, korunma ve şefkat görme gibi doğal çocukluk haklarından da mahrum kaldıkları belirtilmiştir.

*“Çocukluk anlarını yavaş yavaş bırakıyorsun, hani en basiti canın bir şey istiyor, bugün onu istiyorsun ama o da yemekte çıkmayınca onu yarına erteleyebiliyorsun.” (K2)*

*"YİBO'larda en kötü şey hasta olmak. Şimdi insan zaten kendi evinde olduğu zaman nazlanacak birileri var ama YİBO'dasın yaşın çok küçük... Nazlanmak istiyorsun, iyileşmek istiyorsun ama kimse yok yani. Orada işte biraz şefkat eksik yani... İnsan annesini arıyor o yaşlarda çünkü çok küçüksün." (K3)*

*“10 yaşında bir çocuksun; yemek seçiyorsun, o gün belki canın başka bir şey çekiyor ama o gün senin yurdunun yemekhanesinde yazılı listeden başka bir şey yiyemeyeceksin... Nazlanamadık, hiçbir çocukluk nazı yapamadık, hiçbir istediğimiz yemeği yiyemedik... ” (K4)*

*“İşte yemeğini yemezsen örneğin ev için diyorum, annen der ki “Hadi yavrum tabağını bitir.” bitirmezsen, gece acıktığında dolabı açıp yiyeceğini bilirsin ama*

*yatılı okulda saat altıda, beş buçukta o yemek yeterince iyi bitiremezsen daha sonra acıktığın zaman bir daha yemek bulamayacağını bilirsin.” (K5)*

*“Evet, sen de üç öğün yemek yiyorsun belki ama işte mesela bir kuralın içinde yiyorsun, ikinci yemeği isteyemiyorsun, karnın doymadığında işte “Doymadım.” diyemiyorsun ... “şımarmak” kelimesi bizim için yani yoktu böyle hani, şımaramazsın kimseye. Çocuk da olmadık doğru düzgün. Annemin babamızın yanında da çocuk değildik, orada da işte onlara yardım ederdik vesaire. Okulda da ders çalışan bir çocuğa dönüştük. ” (K7)*

Katılımcılar, fiziksel mekânların (demir ranzalar, demir dolaplar, kalabalık yatakhane yapısı) yarattığı sertlik ve duygusal yoksunluk atmosferini iç içe geçirerek tanımlamaktadır. “Soğukluk” burada yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda duygusal mesafe hissini de içermektedir.

*“Hani ranzaların olduğu işte üst ranzan ve işte zaten demirdendi yataklar ve demirden dolaplar. Zaten o bile \* kasvetini gösteriyor yani. Bir soğukluk vardı, her şeyde bir soğukluk vardı.” (K5)*

*“Orası soğuk bir yer, hani his olarak soğuk bir yer” (K7)*

*“özlüyorsun aileni istediğin gibi sıcak yatakta da yatmıyorsun soğuk oluyor” (K10)*

#### **4.2.1.11. Disiplin Uygulamaları**

Katılımcının aktarımı, yatılı bölge okulundaki disiplin anlayışının fiziksel nesneler (sopa gibi) aracılığıyla korku yaratma temeline dayandığını ortaya koymaktadır.

*“öğretmenlerimizin ellerinde büyük devasa sopalar olurdu ve her birimizin ranzalarına veya dolaplarına vurmak suretiyle bizi korkutmak suretiyle işte bizi banyoya veya bizi işte uykuya, yatağa falan yönlendirirlerdi... Yani aklımda kalan en önemli şey öğretmenlerimizin bize karşı hani disiplin, disipline edebilmek için öğrencileri bir arada tutabilmek için ve doğru yönlendirebilmek için sertleşmek zorunda hani kalmaları bu büyük bir deneyim olarak kalmış.” (K1)*

Katılımcının ifadesine göre, öğretmen-öğrenci ilişkisinde güç dengesizliğini ve fiziksel üstünlüğe dayalı bir disiplin anlayışını ortaya koymaktadır. Katılımcı, kendini ifade etmeye çalıştığı bir anda nöbetçi öğretmenin tekmesiyle fiziksel olarak cezalandırıldığını belirtmiştir.

*“... beden eğitimi öğretmeni olması sebebiyle cüssesi böyle fiziği çok kuvvetli. Böyle onun karşısında o an duygusal anlamda bir yoğunluk yaşadım ve ona “Sen benim muhatabım değilsin.” dedim ama aslında “muhatabım değilsin” ifadesinin gerçekten ne anlama geldiğini bilmiyorum. Bu kelimeyi ona kullandım. Bunu kullandığım gibi, diğer nöbetçi belletmen derdik diğer belletmenin yanında bana gücü yettiği kadar bir tane tekme attı ve ben yere çakıldım.” (K1)*

Diğer iki katılımcının ifadesine göre, şiddet, yalnızca bir tepkisel davranış değil; öğrenci üzerindeki kontrolü sağlamak, disiplini korumak ve itaat beklentisini sürdürmek için kullanılan sistematik bir araç olarak belirmektedir.

*“Çok fazla kavgalar olurdu ve çok aşırı şiddetli kavgalar olurdu. Çocuklar inanılmaz birbirlerine zarar verici aletlerle kavgaya karışırlandı. Bizim hocalarımız da ayırmak için böyle tekme tokat uçarak kavgaya atlayan hocalar vardı yani ayırabilmek adına.” (K3)*

*“o zaman da çocukları dövüyorlardı oradaki hocalar. Tokat atıyorlardı, “Oğlum niye böyle yaptın? Kızım niye şöyle yaptın?” ” (K6)*

Üç katılımcı ifadesi, fiziksel şiddetin yatılı bölge okulunda normalleştirilmiş ve gündelikleşmiş bir uygulama haline geldiğini ortaya koymaktadır.

*“bizim ilk zamanlarımız mesela çocuktuk. O zaman fazla bir şiddete maruz kalmadık öğretmenlerden. Daha sonra zaten şakasına gırlasına fazla da fazla da dayak yedik böyle.” (K1)*

*“Eline cetvelle vurmak vesaire zaten bu normaldi yani, vurabiliyordu ve biz de herhalde bunu kabullenmiştik yani.” (K5)*

*“Fiziksel şiddet tabiki allahın emri Fiziksel şiddet özellikle o ilkokul hocamız çok korkardık tabiki de çok korkardık saçından tutup tahtaya tahtaya hani vurulduğu.” (K10)*

Katılımcılar, ailelerinden uzakta ve denetimsiz bir ortamda öğretmenlerin keyfi davranışlarına karşı korunmasız kaldıklarını, yaşadıkları şiddeti ise çoğu zaman çaresizlik içinde kabullenmek zorunda olduklarını belirtmiştir. Bu durum, "eti senin kemiği benim" anlayışının eğitim ortamında içselleştirildiğini göstermektedir.

*“Öğretmenler kimsesiz çocuklar gibi davranıyorlardı öğrencilerine çünkü sığınacak, öğrencilerin sığınacak yeri yoktu... köydeki babana da bunu anlatamazsın, beni öğretmen dövdü diye çünkü onun açısından da eğitim yeri; eti senin kemiği benim. Onlar da onu çok iyi bildiği için istediği gibi davranabiliyorlardı.” (K4)*

*“Şimdi biz orada eti ve kemiği sanki öğretmenlerin eline bırakılmış kişiler olduğumuz için sert mizaçlı hocalar bazen şiddet uyguladığı da oluyordu arkadaşlara işte.” (K5)*

*“Benim erkek katında mesela bir arkadaşım, odalarında yani yiyeceğin kendisi değil ama mesela fıstığın kabuğunu görmüş müdür “ O zaman burada yendi yani.” O odadaki bütün erkek çocukları böyle tokatlamıştı ve hani küçüğümüz daha işte o çocuk da mesela yetim bir çocuktı, babası yoktu. O çok içermişti mesela, onun böyle sınıfa gelip hüüngür hüüngür ağladığını hatırlıyorum ve mesela ben çok sinirlenmiştim o zaman o olaya.” (K7)*

Üç katılımcının ifadesine göre, yatılı bölge okullarındaki öğretmen davranışlarının tutarsız ve keyfiyete açık bir yapıda seyrettiğini ortaya koymaktadır.

*“bugün eşiyle kavga ettiyse eğer o hırsı, o siniri gelip senden çıkartıyorlardı ...” (K4)*

*“Onun dışında evet, kurallar çok katıydı ve bu aslında öğretmen; bazı hocalarımız vardı, çok sert ve katıydı. Onların kararıyla olduğunu fark ediyorum.” (K5)*

*“Bazı hocalar mesela buna göz yumardı, o yiyecek getirmeye götürmeye hani belki anlıyorlardı halimizi ama bu çok ciddi tepkiler veren kişiler de vardı yani.” (K7)*

İki katılımcı, yatılı bölge okullarında çocukların bedenlerine yönelik otoriter müdahaleleri ifade etmişlerdir. Katılımcılar, kişisel sınır ve ihtiyaçların dikkate alınmadan saç kesimi veya yemek yeme gibi konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

*“arada bit kontrolü yapıldı saçlarımız işte temiz mi değil mi diye. Sonra baktılar herhalde bit vardı, tüm hepimizin saçını kestiler çok kısa bir saç modeline. Yani şöyle, böyle kulaklarımızın üstünde kaldı hepimizin saçı... hani bunlar bizim için yani bir anda alınan radikal kararlar oldu ve bir kuaför geldi ve saçımız kesildi, hepimiz kısa saçlı olduk yani. ” (K5)*

*“çok küçük çocuklar vardı... O verilen porsiyonu hem bitiremiyorlar hem de çok yemek seçiyorlar. Mesela bir müdürümüz vardı, çok katıydı “Bunu yiyeceksin.” demişti bir çocuğa ve çocuk yedikten sonra direkt onu kusmuştu çünkü yani o kadar zorlanmayı kabul etmedi vücudu.” (K7)*

Katılımcılar, okuldan atılma tehdidi, hafta sonu cezası ve sık sık disipline sevk edilme gibi ceza uygulamaların duygusal stres yarattığını ve aidiyet duygusunu zedelediğini belirtmektedir.

*“kimsenin kavgasına karışmıyorlardı, sadece ceza olarak üçüncüde okuldan atıyorlardı. O zaman da okuldan atılmak çok basit bir şey değildi. Okuldan atılmak, senin yaşayacağın yerden de gitmek demek. Seni alıp köye geri gönderdiklerinde sen nereye gideceksin ki? Hiçbir yere gidemezsin. O yüzden okuldan atılmaktan da çok korkuyorduk” (K4)*

*“ Öğretmenler işte birçok kişiyi kontrol edemediği için bazen kontrolden çıkan durumlarda işte hafta sonu cezası verebiliyordu. Hafta sonu cezası; senin ailene gidememen, kendi başına kalman demekti. Çamaşır yıkamayı orada öğrendim. Ama bu sistem saçmalıktı; cezayla çocuk kontrol edilmez.” (K5)*

*“ bir de etüt zamanlarında hatırlıyorum tutanak yemediğim gün yoktu yani. Hani hiç bakmasın, orada benim yüz tane tutanağım vardır. Sürekli disipline gönderiyorlardı... disiplinde çok ağlıyordum, küçüktüm... Bu tam psikolojik baskı...” (K6)*

Bir katılımcı, öğretmenlerin sert ve bağırarak iletişim kurmasının kendisinde duygusal olarak incinme yarattığını ve bu sert tutumun sağlıklı bir iletişimi engellediğini ifade etmektedir.

*“...öğretmen bağırdı, çağırdı, kızdı “Ne işin var koridorda?” diye... O an o kadar artık incindim ki hani hocanın iletişim kuramıyorum doğru düzgün bana da çok sert, hor ve hakir davranıyor.” (K1)*

Bir diğer katılımcı, öğretmenlerin sorunlar karşısında çözüm yerine doğrudan polis çağırmaya başvurmalarını, öğrenci üzerinde psikolojik baskı oluşturan bir yöntem olarak tanımlamaktadır.

*“Bir sıkıntı mı oldu, mesela o hocalar direkt polis çağırıyordu mesela, öyle psikolojik baskı.” (K6)*

İki Katılımcı, öğretmenlerin öğrencileri küçük düşürücü, aşağılayıcı ve dışlayıcı tutumlarının kendilerinde yoğun utanç, korku ve değersizlik duyguları oluşturduğunu belirtmişlerdir.

*“bir kere böyle bir çay saatinde işte birden fazla kuruyemiş verilmişti böyle paketli, ben de işte evde de kardeşlerim var, bir tanesini saklayayım, onlara götüreyim... yurt müdürü olan kadın şey yaptı, “Arama yapıyoruz.” dedi... kapalı kuruyemiş paketini buldu ve orada beni mesela bütün arkadaşlarımın içinde aşağıladı, rencide etti, bana hakaret etti. Hani “Pisliksiniz, hepiniz pisliksiniz.” işte “Bunu buraya niye çıkarıyorsun?” işte yani şu an hatırlayamadığım ama hissiyat olarak utanç hissini hatırlıyorum.” (K7)*

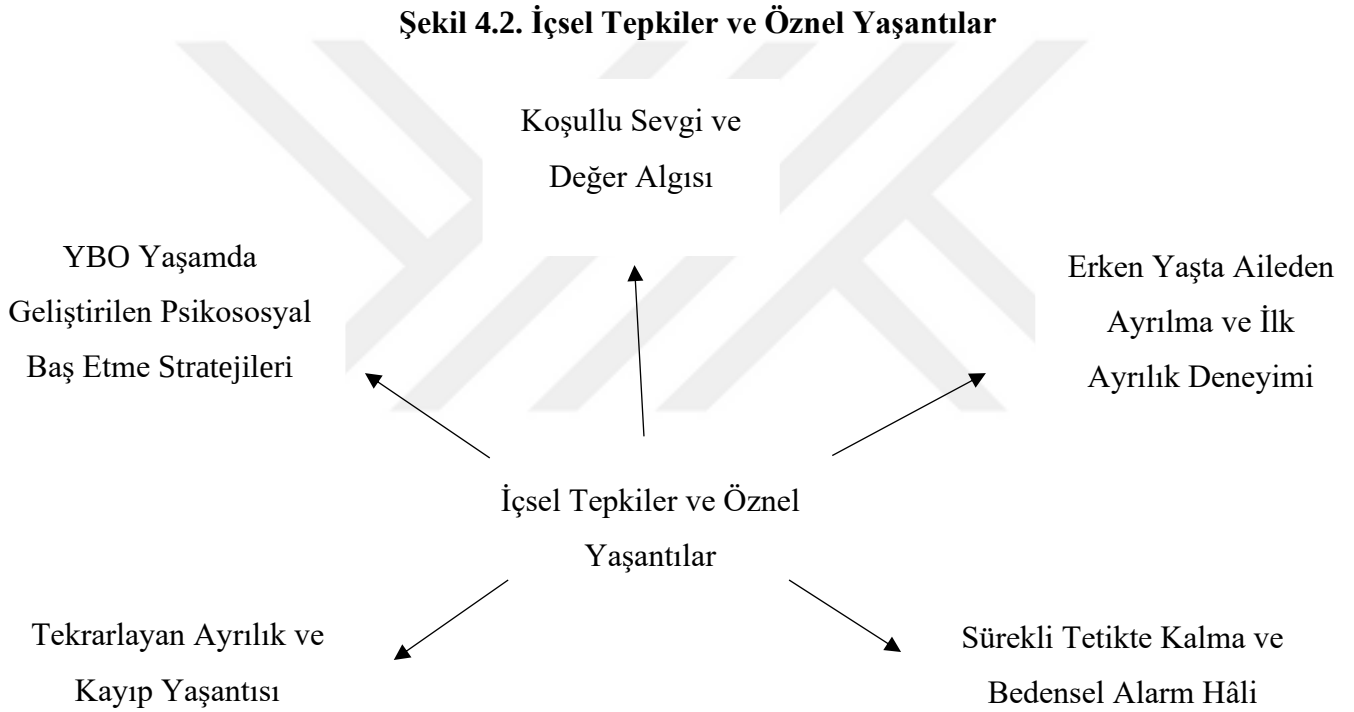
*“ilk birinci sınıftaki yani ilkokuldaki bir, iki ve üçün de yarısına kadar okutan öğretmenimiz ailelerimizi aşağılıyordu bizi aşağılıyordu... ablada gerizekalıydı sende gerizekalısın tarzında çok korkardım. Allahtan derdim benim ablalarım falan doğuda okumuştü zekiler de hani bana bir şey olmadı diye düşünüyordum.” (K10)*

Katılımcılar, hijyen eksikliği bağlamında öğretmenlerin dışlayıcı ve etiketleyici tutumlarının çocukluk döneminde olumsuz duygusal etkiler bıraktığını belirtmişlerdir.

*“Bir de yani hijyen konusunda hani çok bilinçli değildik. Hatta bir tane öğretmenimiz vardı. Çok şey bir kadındı, çok titiz bir kadındı ve bize böyle mikroplu gibi yaklaşırdı hani dokunmaz, şey yapmazdı...” (K7)*

*“Hijyenik şeyler,kişisel bakım gibi şeyleri ben hiç bilmiyordum... Öğretmenlerimiz bizi bazı bizi pasaklı bulurdu” (K9)*

#### 4.2.2. Üst Tema: İçsel Tepkiler ve Öznel Yaşantılar



Bu üst tema, yatılı bölge okulu deneyiminin çocukların iç dünyasında bıraktığı izleri ve çocukluk dönemine ait öznel yaşantıları kapsamaktadır. Katılımcılar, bu süreçte yaşadıkları ayrılıklar, korkular, uyum çabaları ve baş etme stratejileri aracılığıyla duygusal, bilişsel ve davranışsal düzeyde çeşitli tepkiler geliştirmiştir. “YBO Yaşamında Geliştirilen Psikososyal Baş Etme Mekanizmaları”, “Erken Yaşta Aileden Ayrılma ve İlk Ayrılık Deneyimi”, “Koşullu Sevgi ve Değer Algısı”, “Sürekli Tetikte Olma Hali ve Bedensel Alarm Hali” ve “Tekrarlayan Ayrılık ve Kayıp Deneyimi” alt temaları, bu içsel süreçlerin çeşitliliğini ve bireysel anlamlandırma biçimlerini ortaya koymaktadır.

#### 4.2.2.1. YBO Yaşamında Geliştirilen Psikososyal Baş Etme Stratejileri

Bu alt tema, katılımcıların yatılı bölge okulunda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek amacıyla geliştirdikleri bireysel ve sosyal baş etme yollarını kapsamaktadır. Katılımcılar; duygularını bastırma, başarıya yönelme, hayal kurma, bağlanma nesneleri oluşturma, yalnız kalma alanları yaratma, olumlu düşüncelerle kendini yatıştırma ve sosyal uyum sağlama gibi çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Beş katılımcı yatılı bölge okulunda yaşadıkları stresli olay sonrasında duygularını bastırarak duygularını ifade edemediklerini dile getirmiştir:

*“Ben de duygularımı ne kadar bastırdığımı o günkü tecrübemden yola çıkarak da hala çok iyi biliyorum. O gün mesela yani tekme yedim böyle dönerek yedim. Çok üzüldüm, içim hüüngür hüüngür ağlıyordu ama bunu dışarıya çok fazla yansıtmıyordum ve bir beş dakika on dakika sonra labovatuvarda oturup geometri sorusu çözmeye devam ettim.” (K1)*

*“Hatam varsa haklı, ama hakkıysam, mesela arkadaşlarımla yanındayken de bana ekstradan kızarsa derdim ben yani ‘Benim burada suçum yok, ben hatalı değilim.’ İki tane de yapıştırdı mesela, içimden söver sayardım böyle çeker giderdim yani.” (K2)*

*“Çok üzgünüm, çok mutsuzum ama gurur yapmışım... çünkü herkes ve ben de dahil o kadar inanmışım ki YİBO’da dayanabileceğime. Yandaki köydeki okula gitmek istiyorum demeyi çok istedim ama demedim. Ben dile getiremedim ama eminim YİBO’ya giden her çocuk ‘Ben YİBO’ya gitmek istemiyorum.’ demiştir.” (K3)*

*“Aslında gece korkuyorduk ... korkabilirsin her çocuk gibi bir de çünkü tamamen akranlarınız çevrenizde olduğu zaman onlardan da utanıyorsunuz. Ağlamak için tek çare orada gizli saklı ağlamak.” (K4)*

*“ben herhalde stresle başa çıkabilmeyi çok daha küçük zamanlarda öğrendim. Bunu daha çok herhalde bastırarak yaptım; birçok şeyin üzerine düşünmeyerek, önemsemeyerek, öteleyerek.” (K5)*

*“O dönemde de ağladığım zaman birisi benim sırtımı sıvazlamıyordu, tam tersi ‘Ya ne ağlıyorsun, sus ağlama.’ gibi bir yerden yaklaşıldığı için hep güçlü, hep işte dik, akli başında olman gerekiyor gibi.” (K7)*

Katılımcılardan 4’ü ise arkadaşlık ilişkileriyle birbirlerini desteklediklerini ve zorluklarla baş ettiklerini ifade etmişlerdir.

*“Arkadaşlar ilişkilerimle bu süreci tamamladım. Yani onlar da bir sıkıntıları olduğunda anlatırlardı işte biz de bir sıkıntımız olduğunda anlatırdık.” (K5)*

*“arkadaşlarla konuşurduk yani arkadaşlığımız biraz sıkı fıkıydı... bir derdimiz olduğunda birbirimiz ile konuşurduk dertleşirdik ki baya derdi olan çocuklarda vardı yani annesi babası vefat etmiş olanlar vardı öksüz yetim olanlar vardı ondan sonra ailesinden çok şiddet görüp devletin yatılıya gönderdiği öğrenciler vardı” (K8)*

*“Hepimiz beraber bir elin nesi var iki elin sesi var gibi birlikte çıkıyorduk, konuşuyorduk, gülüşüyorduk, ağlaşıyorduk yani kimimiz biraz daha dramatize eden taraf kimi biraz daha dalga geçen taraf... kah güle kah ağlaya beraberce geçirdik, beraberce mücadele ettik, beraber büyüdük” (K9)*

*“Özlem duygusu vardı bende... ama abim vardı, amcaoğullarım vardı... öyle böyle biraz unutabiliyordum ailemi yani.” (K6)*

Üç katılımcı, başarıya odaklanmayı ve başarıyı bir motivasyon unsuru olarak görmeyi, baş etme stratejilerinin önemli bir bileşeni olarak ifade etmiştir.

*“çalışkan ve başarılı bir çocuk olabilirsem bunun bir kıymetiharbiyesi olacak yoksa her şey boşa. Hayatım çünkü şu an yatılı okul, buradan bir başarı hikayesi devşiremezsem ne anlamı kaldı? Benim başka bir kabiliyetim yok ki, benim başka bir kaynağım yok ki.” (K1)*

*“Benim YİBO’da tutunabilmemin tek sebebi; başarılı olmam. Eğer başarılı olmasaydım, öğretmenlerim tarafından sevilmeseydim, yarışmalara katılmasaydım, beni YİBO’da hiçbir şey tutamazdı gibi düşünüyorum.” (K3)*

*“Evet, ben bu zorlukların üstesinden çok çalışarak geldim ya. Ben çok çalışınca fark ettim ki daha dikkat çekiyorsun, bu seni biraz daha öne çıkarıyor. Ben de bunu kullandım herhalde. Ben de daha çok çalıştım, ben daha çok çalıştıkça daha da önde oldum. Baktım, evet; o zaman bana çok ayrıcalıklar tanınıyor... Bu bana şey verdi, motive verdi diyebilirim.” (K5)*

Üç katılımcı ise baş etme sürecinde çeşitli bağlanma nesneleri arayışına girdiklerini ve bu nesneleri bulma çabasını kendilerini yatıştırma ve duygusal rahatlama amacıyla kullandıklarını şu ifadelerle dile getirmiştir.

*“Duygumun ve ihtiyacımın ne olduğunu bilmiyordum ama deli gibi de bunu arıyordum ve buna ilişkin nesneler arıyordum. Sanırım ben de ömrümün farklı farklı demlerinde, gün geldi köyümde otlattığım keçiye bağlandım ve ona ad koydum ve onunla konuştum, gün geldi öğretmenime bağlandım, gün geldi bir kıza bağlandım.” (K1)*

*“İlk zaman hani çok üzüldüm, çok ağlamıştım. Hatta çam ağacım vardı, en ufak bir arada çam ağacımın altına gidiyordum; şöyle şu kadar oturduğumda şöyle şeyim vardı, ona sarılıp öyle bekliyordum.” (K2)*

*“İlkokul ikinci ya da üçüncü sınıftaydım. Ben köyden annem işte eteğinin bir parçasıyla üzüm göndermiş bize. YİBO'ya geldim, bir baktım işte annemin eteği... Üzümü hemen kaybettim. Eteğin o parçasını yastığımın altına koydum, onun kokusuna sarılıp sarılıp ağlayarak uyudum.” (K10)*

Dört katılımcı ise hayal kurmayı, zorluklarla baş etmede bir kaçış ve duygusal rahatlama aracı olarak kullandıklarını şu ifadelerle belirtmiştir.

*“Hiç kimsenin ve hiçbir varlığın yani bir bağlantı nesnemin olmadığı zamanlarda da saatlerce ama saatlerce elimdeki çubukla, köydeyiz her yer toprak, elimdeki çubukla toprakta şekiller çizdiğimi... Saatlerce hayal kuruyordum, böyle işte...” (K1)*

*“Baş etme mekanizmam ya ben oraya böyle bir nasıl desem araç olarak görüyordum... ben hayal kurmayı seven bir çocuktum, orası da benim ileride*

*hayal ettiğim yerlere taşıyacak bir araçtı. Dolayısıyla orada işte o zorluklarla baş etmemin tek sebebi hayallerimin olması.” (K3)*

*“Ben mesela uyuyamadığım zaman hep iyi bir şey düşünmeye çalışıyorum, oynadığım oyunları ya da ne bileyim bunları düşünmeye çalışıyorum. O da oradan kalmış olabilir mesela çünkü çok uyuyamadığımız gece oluyordu; işte ağlamaktan, özlem duymaktan falan., inek otlattığımız yerleri düşünüyordum. İyi şeyleri hatırlayıp rahatlamaya çalışıyordum.” (K4)*

*“Zeytinliğin dibine gider hayal kurardık; oradan annemiz babamız gelecek olsa bize şunu verse, bunu verse diye sık sık hayal kurduğumu hatırlıyorum... Hayal kurarak, şöyle olsaydı kardeşim gelseydi gezerdik, şöyle olsaydı böyle gezerdik tarzında hayal kurarak genelde. O olumsuzlukları tolere etmeye çalışırdık.” (K10)*

İki katılımcı, katı disiplin uygulamaları ve yasaklarla başa çıkabilmek için sistemdeki açıkları tespit ederek bu sınırlamaları aşmaya yönelik stratejiler geliştirdiklerini ifade etmiştir.

*“Bunları yerken yediğimiz yer mescitti... orası çok öğretmen kontrol etmezdi... herkes namaz kılıp yatma saatinden sonra yiyeceklerini çıkarır, yakalanmadan atlatırdık. Yiyecek araması yapılırdı... biz de saklamaya çalışırdık.” (K5)*

*“Yemeği yemek istemeyenler hani içine saç atıyor, yanlışlıkla tabağını deviriyor... İşte mesela kızlar daha az yediği için erkekler daha çok yiyor. Erkek bir çocuk diyor ki ‘Yemiyorsan bana ver.’ Gidiyor onun hemen ‘Aaa’ diyor. ‘Al ben zaten yemiyorum.’ diyor. Mesela ona veriyor. Bir şekilde o sistemde azarlanmadan tabağını götürmenin yolunu bulmuştu insanlar.” (K7)*

Yedi Katılımcı, yatılı bölge okulunda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek için farklı uyum stratejileri geliştirmek zorunda kaldıklarını; bu süreçte hem arkadaş gruplarına dahil olma ihtiyacı hissettiklerini hem de okul ortamındaki katı disiplinin bu uyumu zorunlu hale getirdiğini belirtmişlerdir.

*“Ve ben hani çalışan bir öğrenciyim, çalışkan bir öğrenciyim, öğretmenler bu tarafımı da biliyorlar. Öyle hani işte uyum bozucu bir tarafım da olmadı hiçbir zaman.” (K1)*

*“Sabrı öğreniyorsun, hani bir sosyal düzenin kuralları olduğunu ve bu kurallara uymak zorunda olduğunu öğreniyorsun. Tamamen yani seçim, hayat anlamında bir seçilimin oluyor. Kişiliğin oturuyor orada.” (K2)*

*“Normalde diyelim ki böyle küfreden bir yapın yok ya da şiddete meyilli bir yapın yok ama ortam seni ona çekiyor. Ya kendini korumak için bu yapıda olman gerekiyor ya da ne bileyim; o an o bir popüler bir grup vardır, o grup popüler olduğu için, sevildiği için sen de onlar gibi davranmak zorunda kalabiliyorsun.” (K3)*

*“Orası daha çok farklıydı mesela, orada artık tamamen şiddet ön plana çıkıyor. Mecburen kendini korumak zorundasın, mecburen her şeyini korumak zorundasın orada ve o olduğun duruma, alana ayak uydurmak zorundasın. ” (K4)*

*“Şöyle, ben uyum sağlayan bir yapım vardı. Aslında buna bir tek ben değil hepimiz uyum sağlıyorduk, hani disiplin olduğu için.” (K5)*

*“Orada hani çünkü biz hep ezilen taraftaydık yani. O kurala uyacaksın; karşındaki öğretmen, disiplin, otorite...” (K7)*

*“Yani empati kurmayı çok iyi öğrendim. Hani böyle bakardım, çok iyi gözlemciydim, ne sorun çıkarabiliyor işte ne hoşlarına gitmiyor. Hiç asi olmadığım için, hiç itiraz etmediğim için de uslu bir çocuktum yani. Hiç disipline gitmek, hiç öğretmenlerle sorun yaşamak falan öyle yaşadığım şeyler değildi.” (K9)*

K9, zorluklarla başa çıkma sürecinde yalnız kalmayı tercih ettiğini ve kendine ait özel alanlar yaratarak duygusal rahatlama sağladığını şu ifadelerle dile getirmiştir.

*“Tuvalette kimse girmiyor, tuvalette uzun bir süre kalıp düşündüğümü, ağladığımı hatırlıyorum... Bazen gece kalkıp camdan baktığımı, o duman, ağladığımı hatırlıyorum yurdun camından dışarı öyle. Yine ben kendime tek başına anlar yaratmaya çalışıyordum...Nefes almak için böyle küçük şeyler buluyordum, bulmaya çalışıyordum.” (K9)*

K7, fiziksel cezalandırılmanın ardından yaşadığı yoğun öfke ve suçluluk duygusu ile kendi kendini cezalandırarak baş etmeye çalıştığını şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Hayatımda bir öğretmenimden yediğim ilk ve son hani şiddetti ama ömrüm boyunca peşimden geldi yani. O mesela, o durumda yani o odadan çıktım, tokadı yedim, banyo tuvalete gittim, çok öfkelen dim ve üzüldüm ama kendimi yatıştırmıyorum, daha çok ‘Hak ettin sen bunu, aferin sana. Niye öğretmenin arkasından böyle şeyler söylüyorsun?’ gibi falan deyip saçımı çekiyorum kendimce işte yüzüme tokat atıyorum, derimi çimdikliyorum.” (K7)*

İki katılımcı ise akran zorbalığı karşısında geliştirdiği dini inanç temelli baş etme mekanizmasını şu şekilde aktarmıştır:

*“Öncesinde de ya bunların hiçbirisi yokken hep Allah’a sığındım yani her şeyden; üzüntüde, şeyde, korkuda, şeyde. Hep yani o şey inanç beni biraz ayakta tutmuştur.” (K7)*

*“arkadaşlarımdan daha işte esmerdim, onunla ilgili çok dalga geçiliyordu. kekemelik vardı bende, hâlâ var da çok az işte. O zaman daha sıkı, onunla ilgili dalga geçildiği oluyordu. Bunun için ağladığımı bir kere hatırlıyorum yani. Ya şöyle; çoğu zaman umursamazdım, takmazdım. Muhafazakâr bir ailede doğdum büyüdüm, benim kafa şeyim; Allah böyle yaratmış beni, esmerim, kimsenin kimseye üstünlüğü yok. O yüzden hani çocukların dalga geçmesi o kadar etkilemiyordu.” (K8)*

#### **4.2.2.2. Erken Yaşta Aileden Ayrılma ve İlk Ayrılık Deneyimi**

Bu alt tema, yatılı bölge okullarına başlama sürecinde çocukların ailelerinden hem fiziksel hem de duygusal olarak erken yaşta ayrılmalarını ve bu ayrılığın özellikle ilk dönemlerde yarattığı yoğun duygusal tepkileri kapsamaktadır. Katılımcıların aktarımlarında, ani ve hazırlıksız bir şekilde okula gönderilme süreci, yalnızlık, korku, terk edilmişlik hissi ve yabancılaşma gibi tepkilerle birlikte betimlenmiştir. Ayrılığın yalnızca ilk günle sınırlı kalmadığı, zamanla aileyle olan bağların zayıflamasına ve duygusal uzaklaşmaya yol açtığı ifade edilmiştir.

Dört Katılımcı, yatılı bölge okula gönderilme sürecinde karar alma süreçlerine dahil edilmediklerini ve bu sürecin ani bir şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir. Aile bireyleriyle bu konuya ilişkin önceden bir hazırlık yapılmadığı ifade edilmiştir.

*“Benim velim dedemdi ve dedem de hani beni yatılı okula göndermişti, benim gelmem gerekiyordu.” (K1)*

*“Babam dedi ki: ‘Okumaya merakı var, bu okusun.’ Böyle ben o zaman okulda kalacağımı anlayınca ağladım, üzıldim. “Oğlum okumayacak mısın?” “Yok, ben okumayacağım.” “Tamam.” Dedi “Ben araba bulmaya gidiyorum, taksiyle gidelim.” Gitti, bir buçuk ay sonra geldi.” (K2)*

*“Yani halam bizi ona mecbur etti işte öğrenin diye yani evden biraz uzaklaşın, neyin ne olduğunu bilin diye, O zaman neyin ne olduğunu bilmiyordum. ‘Siz bilirsiniz’ dedim. Onlar da kaydımızı yaptırdı. kendimi çok kötü hissediyordum yani. ” (K6)*

*“... ailem tercih yapmadı ben tercih yapmalarına sebep oldum diyeyim.... bir hazırlık yada ailemin benim ile ya işte sen yatılı okula gidiyorsun oğlum falan gibi bir konuşmam yoktu. Herhangi bir hazırlık sürecim olmadı...” (K8)*

Katılımcılar, yatılı bölge okula başladıkları dönemde yoğun duygusal tepkiler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlk gece deneyimi ise sıklıkla korku, endişe ve yalnızlık duyguları eşliğinde betimlenmiştir.

*“okulu görünce korktum öyle. Babam da gitti “Araba bulacağım.” diye; gelmeyince ben burada kaldım, ben artık bittim, ben benden hani burada ben kaldım, burada beni ezerler, beni döverler, bana söverler tarzında; derslere girmiyordum, ağacın altında yatıyordum. Yemeklere çağırıyorlardı, yemeğe gidiyordum. Bir öğün yiyordum, bir öğün yemiyordum. Niye? Üzüntülüysün, ağlıyorsun böyle.” (K2)*

*“Ben hiç o ilk gece yurttta yattığım o ilk geceyi unutmam mesela. Dolap neredeydi, işte ışık nasıldı; hepsini hatırlıyorum. Ben nasıl burada uyuyacağım diyorsun. Çok tuhaf bir durum.” (K3)*

*“Beni annem ve dedem bırakmıştı oraya; o günü hiç unutmuyorum. Annemin bacağına sarılıp 'Beni burada bırakma.' diye ağlıyordum. ” (K4)*

*“Gerçekten de kendimi kötü hissediyordum işte farklı bir yerde, daha küçücük yaşındayım... İlk gece uyuyamadım. ” (K6)*

*“Çok soğuk, böyle ablamla birbirimize bakıyoruz işte... İçimiz buruk olmuştu yani. ” (K7)*

*“ilk yatılıya gittiğimde de biraz pişman olur gibi oldum ısınmadığım süreçte ilk başta,bir kaç ay yani iki,üç ay civarında ısınmamış gibi oldu.. İlk gecemi hatırlayamıyorum,özellikle ilk gecemi hatırlayamıyorum ama ilk haftalarda ağladığımı hatırlıyorum” (K8)*

*“ilk gece yatıyorum sadece bir battaniye var soğuk bir yandan sidik kokusu geliyor kalabalık gürültü... Korkmuştum sanırım evet yani nasıl anlatayım biraz böyle terk edilmiş gibi mi diyeyim” (K9)*

Üç katılımcı yatılı bölge okuluna başladıkları ilk dönemde yabancılaşma deneyimlediklerini bu süreçte bulundukları mekâna ve duruma ilişkin 'Neden buradayım?' ve 'Burası neresi?' gibi sorgulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

*“Burası neresi diyorsun. Ben nasıl burada uyuyacağım diyorsun. Çok tuhaf bir durum. ” (K3)*

*“ niye buraya geldik ki evimiz neden iyi değilde biz burdayız gibi bir şey oluşmuştu yani böyle şey evi düşünmüştüm. ” (K9)*

*“yatılıya gittiğimde ne tam yatılıda oluyorsun ne de köyde oluyorsun yani duyguyu belki tarif edebilirim ya hani ne yerdesin ne göktesin derler ya hani böyle şok halinde etrafı izliyorsun... Yani ben neden buradayım diye hatırlıyordum, ben niye bunları yaşıyorum deyip ağlıyordum. ” (K10)*

İki katılımcılar, yatılı bölge okuluna başlamakla birlikte yalnızca fiziksel olarak değil, aynı zamanda duygusal olarak da ailelerinden uzaklaştıklarını ifade etmektedirler.

*“Yatılı okul yani bilakis köyde yaşadığın kısıtlılığı, aileden kopukluğu daha da arttıran bir şeye dönüştü çünkü en azından köyde dedemlerin, halamın*

*yanındaydım ve en azından amcamlar, amcamların çocukları ve kendi kardeşlerimden de zaman zaman köye gelenler olabiliyordu. Fakat ben yatılı okulda olduğum için bunların hiçbirisi olmuyordu.” ( K1)*

*“Şimdi öncesinde anneme ben hani dedik ya; bir ayda dört gün görüyordum mesela, iki haftada bir gittim, bir ayda dört gün görüyordum. Annemin bana verdiği şey bir yere kadar... (K2)*

#### **4.2.2.3. Koşullu Sevgi ve Değer Algısı**

Bu alt tema, katılımcıların yatılı bölge okulu ortamında öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin koşullu nitelik taşıdığını ifade ettikleri anlatıları kapsamaktadır.

Altı katılımcı, öğretmen ilgisinin ve desteğinin tüm öğrencilere eşit biçimde sunulmadığını; bu ilgiyi kazanmanın çoğunlukla akademik başarı, uyumlu davranışlar sergileme veya öğretmene yakınlık kurma gibi belirli ölçütlere bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

*“üç kişi, belki iki kişiye sahip çıktı. Öyle nasıl yani ona el verene sahip çıktı, azimli olana sahip çıktı, durumu olmayana sahip çıktı.” (K2)*

*“Sen de temiz olduğun zaman ve başarılı olduğun zaman da öğretmenlerinin dikkatini çekiyordun. Dolayısıyla hani ben hastalandığımda benimle ilgilenilirdi, birebir özel ama başka çocuklar aynı şeyi söyleyebilir mi, bilmiyorum.” (K3)*

*“sen başarılısın işte herkesin sana duyduğu saygı da farklı işte verdiği önem de farklı oluyor. Onun için ben okulda ezilmediğimi farkındaydım” (K5)*

*“ 201’de çok kalabalık ve genelde böyle problemlili öğrenciler işte altını kaçıranlar ya da işte psikolojik problemleri olanlar o odadaydı yani. 21-22 kişinin kalabildiği bir yer düşünün ama iki tane kalorifer var ve haliyle tabi ki soğuk oluyordu. Çalışkanlar Odası işte iyi ders çalışanların bir odaya girdiklerini, beni böyle gördüklerinde ben de arkadaşlarımın yanına geçmiştim. O zaman daha iyiydi tabi” (K7)*

*“hocalarımız ile çoğu öğrenci biraz da çalışkan olduğumdan öğretmenlerimin muhabbeti oluyordu benim ile diğerlerine göre, tırnak içinde yaramaz çocuk ile o kadar muhattap olmazken ben gidip soru sorabiliyordum yada hoca bilgisiyarında bir iş yaparken yanına gidip oturabiliyordum yani.” (K8)*

*“öğretmenler kayırırdı mesela aynı yanlış yapan birine bir şey demezken diğerine disiplin, dövmek, şu bu...” (K9)*

*“ben şanslı gruptaydım YİBO dayken ablam vardı hemşire gidip gelirdi annem babam gelmese de o müthiş bir güçtü benim için koruyucu bir kalkandı.Öğretmenler açısından da hani arkadaşlar açısından da. yatılıdayken biraz güç diyebilirim belki yani bu güç mesela akademik başarı bir güçtür hani ablamın beni koruyup kollaması güçtür akademik başarı güçtür ” (K10)*

#### **4.2.2.4. Sürekli Tetikte Kalma ve Bedensel Alarm Hâli**

Bu alt tema, katılımcıların yatılı bölge okulu ortamında sürekli bir tehdit ve tehlike algısı ile yaşadıklarını belirttikleri anlatıları içermektedir. Katılımcılar, çevrelerinde fiziksel şiddet, cezalandırma veya sosyal dışlanma gibi olumsuz durumların her an yaşanabileceğine dair güçlü bir beklenti geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda bedensel düzeyde de bir tetikte olma hâli yarattığı; kas gerginliği, panik ve huzursuzluk gibi fizyolojik tepkilerin eşlik ettiği aktarılmıştır. Dört katılımcı bu temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

*“Çünkü temas ettiğiniz an zarar göreceksiniz. Öğretmen dövebilir, kötü arkadaşlar var, şiddete meyilli kişiler var...”*

*"Sürekli ayağında terlik var ya da sürekli ayağında ayakkabı var. Yani ben mesela şahsen sürekli bir gardımızı almış gibi hissediyordum ben" (K3)*

*"Titreme kelimesini orada öğrendim; birinin seni döveceğini biliyordun. Bir şeyleri yaparken hep 'Acaba biri kızacak mı?' diye düşünüyordum... Özgüven eksikliği, sürekli bir yerlerden bir tepki beklemek... bunu YİBO'da öğrendik... Kendi akranların olduğu için kimin ne yapacağı belli değil çünkü nereden*

*çıkacak, seni dövecekler mi işte ne yapacaklar, bilmiyorsun. Yani o gün bir şey sinirlenmiş olabilir, öğretmeninin yanında bir şey demez, gece seni bekleyebilir yani çünkü savunmasızsın. (K4)*

*“Daha küçücük yaşındayım... başıma herhangi bir şey gelecekmiş gibi hissediyordum...Korkmak değil ama baskı altındaydım, sürekli tetikte gibiydim... bir şeyler olacaktı gibi hissediyordum, sanki hep hazırlıklı olmam gerekiyordu.”(K6)*

*““ Öğretmen çağırıyor.” dedikleri zaman o bir tedirginlik. Bir şey yapmışsın yani, seni böyle yani güzel bir şey için yanına çağırmaz.” (K7)*

*“Acıyordum bi çok kaynar akıyordu çok sıcak akıyordu falan böyle bir geriliyordum yani hatta titriyordum böyle hani allahım panikken ne yapacağım sürede doluyor bilmem ne ya böyle bir şeydi panik telaş böyle bir şeydi yani” (K9)*

#### **4.2.2.5. Tekrarlayan Ayrılık ve Kayıp Deneyimi**

Bu alt tema, katılımcıların yatılı bölge okuluna her dönüş öncesinde yaşadıkları ayrılık sürecine dair duygusal tepkilerini kapsamaktadır. Katılımcılar, okul başlangıçlarından önce yoğun huzursuzluk, kaygı, isteksizlik ve kaçınma davranışları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrılık fikrinin, yalnızca duygusal düzeyde değil, aynı zamanda fiziksel belirtiler, uyku problemleri ve gün sayma gibi davranışsal tepkilerle de kendini gösterdiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, yatılılık sürecinin tekrarlayan bir kayıp deneyimi olarak yaşandığını göstermektedir.

Katılımcı, vedalaşmanın yaratacağı yoğun duygusal tepkiyi önlemek amacıyla bilinçli olarak fiziksel temastan ve geriye bakmaktan kaçınmakta, bu sayede ayrılığı daha az acı verici hâle getirmeye çalışmaktadır.

*“o köy yokuşundan aşağı inerken her zaman kendime derdim ki “arkaya bakma.” ve arkama bakmadan... Yani çünkü arkaya bakmak bir çeşit bir vedalaşmaydı. Vedalaşırken vedalaşamayabilirim..” (K1)*

Diğer bir katılımcı için okuldan ayrılmak yalnızca mekânsal bir değişim değil, aynı zamanda duygusal olarak bağ kurulan figürlerden tekrar tekrar kopma anlamına gelmiş ve tekrarlayan ayrılıklar biçiminde yaşanmıştır.

*"Yurt bittiğinde çok kötü oldum. Yani yurt bittiğinde... O yüzden hala vedalaşmayı sevmem çünkü her sene vedalaşmak demek, sekizinci sınıfın bitmesi demek..." (K2)*

Üç Katılımcı ise, ayrılık öncesinde yoğun huzursuzluk yaşadıklarını, bu duygunun genellikle bedensel tepkiler ve uyku problemleri ile birlikte ortaya çıktığını ifade etmiştir.

*"Cumartesi'den itibaren pazar gününe üzüliyordum çünkü ertesi gün okula gitmek ailemden ayrılmak demekti... Cuma en güzel gün, çünkü daha ailemle kalabileceğim zaman var gibi geliyor... Pazar geceleri uyuyamazdım; ertesi gün annemden ayrılacağım için." (K3)*

*"Cuma günü güzel ama cumartesi'den itibaren ayrılık düşüncesi başlıyor... Pazartesi'nin ağrısı pazar günü akşamdan başlıyordu. Pazar günü akşam ne uyuduğumu biliyordum ne yemek yediğimi biliyordum aslında çünkü pazartesi olduğunda ben oraya gidecektim. Hiç gitmek istemiyordum" (K4)*

*"Uyuyamıyorduk mesela gün sayıyordum örneğin tatil bitecek ya of on gün sonra gideceğiz off o günler böyle çok sancılı geçerdi üç gün sonra gün sayardık son günde uyuyamazdım üzüntüden Yani neye üzüldüm açıkçası şu an bilmiyorum ama üzüldüm hani gitmek istemezdim anne baba evde sonuçta." (K10)*

Bir katılımcı, yatılı okulda geçirdiği sürecin ardından eve döndüğünde okula geri dönmek istemediğini açık bir şekilde ifade ettiğini belirtmiştir. Ailesine, halasına ve abilerine defalarca bu isteğini iletmesine rağmen, "Bir yıl dayan, sonra seni köye alırsın." gibi söylemlerle yatılı okula geri gönderildiğini aktarmıştır.

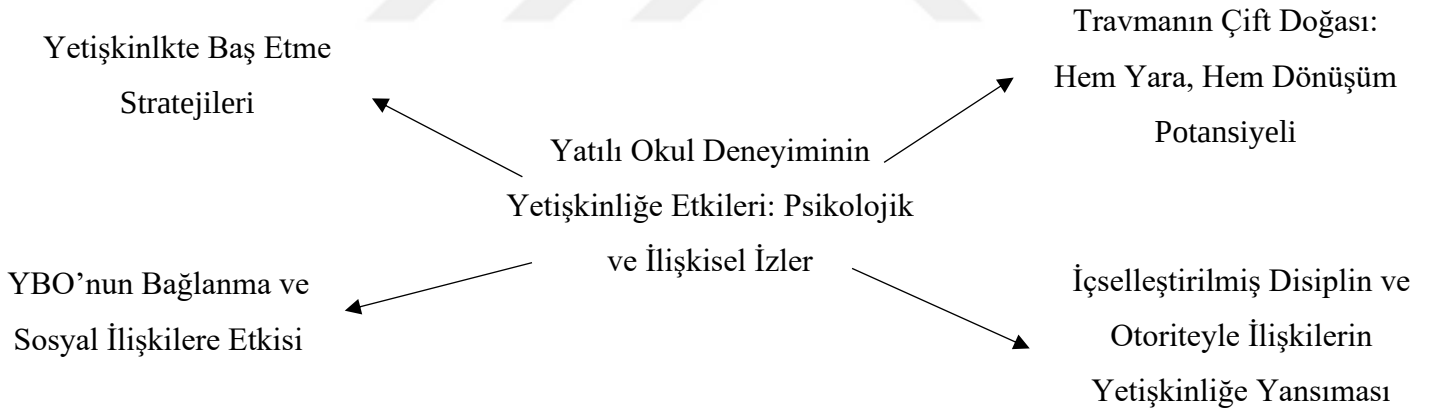
*"Eve geldiğimde okula gitmek istemiyordum. Gitmek istemiyordum kesinlikle, bunu defalarca kez aileme ilettim, halama ilettim işte abilerime ilettim ama dediler yani: "Git, bir şey olmaz. Bir yıldır. Bu yılını bitir işte gelecek yıl işte tekrar köye alırsın." Yani oraya dönmeme konusunda gayet yani açkıttım ama yapamadık yani öyle böyle gittim oraya." (K6)*

Diğer bir katılımcı bu bakım figürleriyle kurduğu ilişkiyi olumlu bir şekilde tanımlamıştır. Katılımcı, bu bağlılığa rağmen okula dönmenin de kendisi için motive edici olduğunu, özellikle sınav başarısı ve öğretmenlerin ilgisi gibi unsurların yatılı okul yaşamında cazip hale geldiğini ifade etmiştir.

“ben babaannem ve dedemlerle büyüdüm.. 2 yaşında benim annem babam ayrıldığı için hani tüm sorumluluklar onlara kalmışlardı. Onlar çok ilgili insanlardı, yani benim için onlara gitmek çok güzel gelirdi ama okula dönmek de ayrı bir güzel gelirdi. Onlardan ayrılmak değil de okulda beni motive eden farklı şeyler de olduğu için işte o beni çekerdi yani. Okula gideyim işte sınav olurdu iyi alırsın işte hocaların dikkatini çeker...” (K5)

#### 4.2.3. Yatılı Okul Deneyiminin Yetişkinliğe Etkileri: Psikolojik ve İlişkisel İzler

##### Şekil 4.3. Yatılı Okul Deneyiminin Yetişkinliğe Etkileri: Psikolojik ve İlişkisel İzler



##### 4.2.3.1. Yetişkinlikte Baş Etme Stratejileri

Bu alt tema, yatılı bölge okulu deneyimiyle şekillenen baş etme stratejilerinin yetişkinlikteki devamını ifade etmektedir. Katılımcılar, çocuklukta duygusal ihtiyaçların karşılanmaması, destek sistemlerinin yetersizliği ve denetleyici kurumsal yapı içinde, sorunlarla tek başına baş etme, duyguları bastırma, uyum sağlama ve çatışmadan kaçınma gibi stratejiler geliştirmiştir. Bu baş etme biçimlerinin, yetişkinlik döneminde de sürdüğü;

özellikle yardım istemekten kaçınma, duyguları ifade edememe ve ilişkilerde aşırı uyum gösterme gibi davranışlarla devam ettiği gözlemlenmiştir.

*“Belki de düzene uymak, disiplinli olmak ve bence en önemlisi uyumsal olmak o günlerden bugüne devşirdiğim ve bugün de işime yarayan ama yeri geldiğinde de kahrını ve bedelini çektiğim şeyler oldu. Yani ben bugünkü iş hayatımda da en uyumsal, en sorun çözücü... bir birey oldum. (K1)*

*"öğretmenlerimizin verdiği nasihat şimdi kalabalık bir ortamdasın herkese uyman gerekir rahatsız olabileceği için onu düşünmen gerekir böyle devamlı onları düşünüyorsun bide çok düşünüyorsun çok düşündüğün için bocalıyorsun." (K2)*

Diğer bir katılımcı, uzun yıllar boyunca çatışma ve sorun yaratmaktan kaçındığını, bu tutumun üniversite dönemine kadar sürdüğünü belirtmiştir.

*“üniversite yıllarıma kadar biraz daha böyle ya sorun çıkarmayayım ondan sonra mesela birisi laf attı bir oldu ondan sonra işte bir şey söyledi yada itiraz etti yada saygısızlık etti falan sıkıntı çıkarmayayım falan gibi bakardım olaylara. Üniversite yıllarımdan sonra üniversite ikiden sonra falan artık böyle değil yani sıkıntı çıkacaksa çıksın diye bakıyorum” (K8)*

Katılımcılar, zorlayıcı duygularla başa çıkmak ve olumsuz sosyal etkileşimlerden uzak durmak için kaçınma davranışları sergilediklerini ifade etmiştir. Bu kaçınma hem fiziksel uzaklaşma hem de duygusal bastırma ve yüzleşmekten kaçınma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Dört katılımcı bu temaya ilişkin görüş bildirmiştir.

*“Bu yüzden hala, otuz yaşında hala Ailemin yanında şuan yaşadığım, görev yaptığım şehire geldiğim zaman bile bütün aile üyelerimle vedalaşamıyorum. ” (K1)*

*"Bu şeyler olduğu zaman genellikle benim aktivite: yürüyüş, son ses müzik dinlemek çünkü şöyle bir şey var, kendini biliyorsun... Yapabileceğin şeyleri bildiğin için genellikle o ortamdan uzaklaşmak istiyorsun çünkü bunun sonu iyi olmuyor." (K2)*

*“Şu anda herhangi bir sorunla, problemle karşılaştığımda; çözebileceğim bir şey varsa çözerim, çözemeyeceğim bir şeyse görmezden gelirim ve çok iyi görmezden*

*gelirim. Yani beni etkilemediği sürece hiç umurumda olmaz, böyle kötü şeylerim de var yani. (K3)*

*“Çok hani o orada çok kaçınma oluyor bende. Yani o hisle mücadele etmiyorum ya da karşımdaki insana bana verdiği rahatsızlığı o anda söyleyemiyorum... hemen böyle geri çekiliyorum, kaçmaya dönüyor o iş. Belki oradan gelen bir şeydir,...” (K7)*

Katılımcılar, yoğun duygularını bastırdıklarını ve özellikle ağlama gibi duygusal tepkileri dışa vuramadıklarını belirtmişlerdir. Duygularını kontrol etme zorunluluğu ve güçlü görünme baskısı ön plandadır.

*“O duyguyu gösteremiyorum. Ya komple kendini bırakmak istiyorsun ya da devamlı güçlü olmak zorundasın.” (K2)*

*“Doğrusunu söylemek gerekirse. Hani yani YİBO’da okumuş olmak hep bir unutmak istediğim, hiç hatırlamak istemediğim bir şey.” (K3)*

*“bir problem, ağlama duygusu geldi mi yanımdaki insanlara, karşıdaki insanlara gösteremiyorum, aile bireyleri hariç... Ağlamamaya çalışıyorum, sürekli yutkunuyorum, hiç konuşamıyorum öyle bir durum oldu mu, o şekil yani.” (K6)*

Katılımcılar, yardım istemekten kaçındıklarını, duygusal tepkilerini ifade etmek yerine sorunlarla tek başına baş ettiklerini ve güçlü görünmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Beş katılımcı, duygusal ihtiyaçlarını ifade etmekte zorlandıklarını ve destek isteyemediklerini ifade etmişlerdir.

*“Sorunlarımı kimseyle konuşmam... kelimelere dökemiyorum...” (K2)*

*“Hala daha öyledir mesela bir şeye üzüldüğüm zaman hani herhangi bir kimseden bir destek çok görmek istemem yani, orada kendi kendime çekileyim kenara ve üzüntümü yaşayayım, ağlayayım neyse o.” (K7)*

*“Aileyle iletişimin, bağların zayıflamış olmasından kaynaklı kendi kendini idare etme, kendi ihtiyaçlarını kendi kaynaklarıyla karşılama, dolayısıyla bu bugün beni daha bireyci, daha ihtiyaçlarını ve sorunlarını, krizlerini yetişkinlerle paylaşmayan, daha kendince çözen biri kılıyor. ” (K1)*

*"Kararlarımı her zaman kendim veriyorum çünkü küçüklükten beri yanımda danışabileceğim biri yoktu; o yüzden bugün de verdiğim kararların arkasında duruyorum." (K4)*

*"Öbür kardeşlerim mesela bir şey alacaklar atıyorum telefon alacaklar yada işte üst baş alacaklar vs. anneme babama soruyorlar ben sormam çünkü sormaya alışkın değilim hani ben bir harçlığım vardı bir bütçem vardı ona göre kendi işimi kendim görüyordum. Bu şeyden biraz daha bağımsızım diyebilirim." (K8)*

#### **4.2.3.2. Travmanın Çift Doğası: Hem Yara, Hem Dönüşüm Potansiyel**

Bu alt tema, yatılı bölge okulunda yaşanan zorlukların katılımcılar üzerindeki hem olumsuz hem de geliştirici etkilerini kapsamaktadır. Katılımcılar, bu deneyimlerin başlangıçta incitici ve kırılğanlaştırıcı olduğunu; ancak zamanla bu zorluklarla baş etmeyi öğrenerek daha dirençli, empatik ve uyum sağlayabilen yetişkin bireyler haline geldiklerini belirtmişlerdir. Bu tema, yatılılık sürecinin uzun vadede kişisel büyüme ve dayanıklılık açısından dönüştürücü potansiyeline işaret etmektedir.

İki Katılımcı, geçmişte yaşadıkları zorlukları bugün daha derin bir anlayış ve olgunlukla dönüştürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu süreç, empati ve hoşgörü gibi insani değerleri daha güçlü bir şekilde benimsemelerine katkı sağlamıştır.

*"Yatılı okul özelinde dediğim gibi beni hem inciten hem daha kırılğanlaştıran ama bir o kadar da benim bu kırılğanlıkları kendi inanç ve değer sistemlerimde kendi fikriyatımla daha uyumlu bir hale dönüştürdüğüm bir tarafı da var ve o tarafıyla da bu sefer memnun ve barışığım." (K1)*

*"Gerçekten böyle geçmiş hayatımı düşündüğümde işte yaşadıklarımı, nereden geldiğimi, nasıl zorluklarla karşılaşarak bu şu anki bulunduğum noktaya geldiğimi düşünüp hani oradaki başarıyı takdir ediyorum yani." (K7)*

Beş katılımcı, yatılı okul ortamında erken yaşlarda zorluklarla başa çıkmayı öğrendiklerini ve bu sayede daha dirençli bireyler haline geldiklerini dile getirmiştir.

*"Beni bu deneyimlerim olumlu yönde etkiledi... Yardımlaşma, paylaşma, pes etmeme duygularını yurt sayesinde aldık. Kişiliğin oturuyor orada." (K2)*

*"Tuhaf bir yerdi ama insanı da güçlü yapan bir yapısı vardı. Mesela ben; hem doğuyla alakalı bir şey bu hem de bu YİBO'da falan ya çok küçük yaşlarda zorluklarla tanışınca ya da onlara maruz kalınca bir şekilde baş etme yöntemi geliştiriyorsun. Ondan sonra bu hayatta yani böyle hiçbir şey böyle sana zor gelmiyor. Evet, zor ama çok önemli olmuyor ama bir şekilde aşabileceğini biliyorsun çünkü geçmişte çok daha zor şeyler yaşa... " (K3)*

*"Çevremdeki birileriyle değil kendimle güvende hissediyorum çünkü kendime güveniyorum, korunmayı çok çabuk öğrendim ben. Kendimi kime karşı; sözlü taciz de olsun, şiddet de olsun buna karşı korunmayı kendi kendime öğrendim ve şu anda da kendimi nasıl koruyacağımı çok iyi biliyorum... " (K4)*

*"Ben aslında bana şunu da kattı; ben değişikliklere çok kolay adapte olmayı öğrendim. Beni heyecanlandırmaya başladı artık. Yani mesela bulunduğum şehri rahat terk edebiliyorum." (K5)*

*"5 yıldır yurtdışındayım... Bugünün yaptığım şeyleri o zamanın eseridir işte. İşte tek yapabilme, her şeyi kendin artık yapabilme, bunun da yavaş yavaş üstesinden gelmeye başladım" (K6)*

#### **4.2.3.3. Kronik stresin uzun vadeli etkileri**

Bu alt tema, yatılı bölge okulunda maruz kaldıkları baskıcı, denetleyici ve güvensiz ortamın etkisiyle; çocukluk döneminden itibaren çeşitli duygusal ve davranışsal tepkiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu tepkiler arasında duygusal donukluk, aşırı tetikte olma hali, kaçınma davranışları, duygu bastırma ve ilişkilerde mesafe koyma gibi örüntüler öne çıkmaktadır. Bazı katılımcılar, bu zorlayıcı yaşantıların fiziksel sağlıklarına da yansıdığını belirtmiştir.

Dört katılımcı, Katılımcılar, yatılı okulda maruz kaldıkları şiddet, katı disiplin anlayışı ve ceza temelli uygulamaların etkilerinin yetişkinlik döneminde de sürdüğünü ifade

etmişlerdir. Yüksek ses, öfkeli tepkiler ve kurallara uyulmaması durumunda ortaya çıkan yoğun kaygı, endişe, donakalma ve tepki verememe gibi tepkilerin, geçmiş deneyimlerle bağlantılı olarak halen devam ettiğini belirtmişlerdir.

*“birisi sesini yükselttiğinde ben daha fazla kırılganlaşıyorum, daha incinebilir bir duruma giriyorum. Sanırım bu biraz yatılı okul tecrübesinden de gelen bir şey olabilir çünkü hani desem ailem mi bana bağırdı ama ben zaten kendi anne, babamın ve kardeşlerimin yanında değildim ...” (K1)*

*“Bir de bu yurt bize şunu verdi: dakiklik... saat onda seninle buluşacağım değil mi? Onu beş geçe oldu ya, seninle buluşamadım ya; şuram ağrır benim. Karnımın şu ortası, üstü ağrır. Böyle hep erken giderim... zamanla yarışyorsun. Öğretmen kızardı... Hani geç kaldığın zaman ceza alırdın.” (K2)*

*“O zaman baskı altındaydım... Şu anda da izi var bende. Bir ortama girdim mi, bir sıkıntı oldu mu, tam kendimi ifade edemiyorum... Sürekli yutkunuyorum... O sıkıntılardan dolayı. ” (K6)*

*“Birisi beni suçlayıcı bir tavırla yaklaştığı zaman ben hemen kitleniyorum ve şey yapıyorum, yani böyle ağlamaya başlıyorum...” (K7)*

İki Katılımcı, duygusal donukluk ve kendilerini birçok olay karşısında etkilenmez bulduklarını ifade etmişlerdir.

*“şu an sosyal hayatımda tabi ki o tecrübeden kaynaklı şu an hiçbir şey hissetmiyorum, ... Şunu öğrenmişsin aslında; bu dünyada doğduk, büyüydük, öldük; Öleceğiz. Çabuk öğrendiğimiz için, bazı şeyler seni etkilememeye başlıyor. İşte duygumuzu bizden çaldılar ya da biz o zaman duygusuz büyüydük. Yani her insan dünya kendi etrafında dönüyor diye hisseder, biz öyle hissetmedik hiçbir zaman. Dünyanın döndüğünü de hissetmedik aslında. ağaç yaşken eğilir, bizi çok çabuk duygusal olarak eğdiler yani.” (K4)*

*“Ben birçok şeye ‘Beni etkilemedi.’ diyebilirim... belki de duyarsızlaştırıldığım için olmuş olabilir.” (K5)*

İki katılımcı, yatılı okul ortamında erken yaşta edindikleri deneyimlerle, insan ilişkilerinde güvenli alan oluşturabilmek için kişileri hızla gözlemleme ve niyetlerini sezme becerisi geliştirdiklerini ifade etmiştir.

*“İnsan sarrafı oldum... karşımızdaki insanın göz hareketlerinden ya da konuşma biçiminden onun samimi olup olmadığını anlayabiliyoruz.” (K4)*

*“Çok fazla insan gördüğün için ilk başta kiminle arkadaşlık olabileceğimi hissedebiliyorum... keşfedebiliyorum.” (K3)*

Bir diğer katılımcı ise, duygusal yoksunluğun yalnızca psikolojik değil, fiziksel belirtilerle de ortaya çıktığını aktarmaktadır.

*“bedenime çok yansıyor ... kendi gelişimsel döneminin ihtiyacına göre bir ilişkiden almak isteyeceği ihtiyaçları alamamanın getirdiği tenhalık... bedenime yansıyor yani bedenim alarm veriyor mesela bel fıtığı başladı mesela gastrit başladı mesela tenimde vücudumda çok fazla kuruluk mesela gözlerim yoruldu” (K1)*

İki katılımcı geçmiş deneyimlerine ilişkin zihinsel ve duygusal mesafe geliştirdiklerini belirtmiştir.

*Sertti ama ya. Evet; kurallar, onlar biraz esnetilebilirdi. Demek ki bastırduğım duygular da oldu yine. “Ya şöyle olmuştu.” Diyebileceğim size çok anı da anlatamadım. Belki de kaçınarak ilişkilerimi yürüttüm; belki de onun etkisi olmuştur, kendimi üzmemek için. (K5)*

*“şu an o sanki silinmiş gibi bu anılar ya hani dediğim gibi doğumdan önce sorsaydınız muhtemelen daha detaylı anlatırdım bu süreçten önce şu an silinmiş gibi yani fulu biraz daha fulu” (K10)*

İki katılımcı YİBO deneyiminin duygusal sisteminde körelmeye neden olduğunu ve zamanla anhedonik bir yapının gelişmesine yol açtığını ifade etmiştir. Katılımcılar, küçük yaşta mücadele etmek zorunda kaldıkları ağır koşulların, ilerleyen yaşlarda erken tükenmişlik hissine, motivasyon kaybına ve hayattan genel bir sıkılma eğilimine yol açtığını belirtmişlerdir.

*“Ben çok erken yoruldum hayatta. Küçük yaşta çok fazla şeyle mücadele ettim. Şu anda da her şeyden çok çabuk sıkılıyorum” (K3)*

*“YİBO hüznü mü diyeyim o hüznün çökmüştü ... Yaşama sevincini belki kaybettim YİBO ile birlikte” (K10)*

Üç katılımcı, hissettikleri duyguları tanımlamakta ve anlamlandırmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

*“Duygularımı tanımlayabilmek, ne hissettiğimi bilebilmek bugün bile yapmakta zorlanabileceğim bir şey. O yüzden o gün ne hissettiğimin bir adı yok çünkü hissim karışık.” (K1)*

*“Yatılı okul ruhsal anlamda beni nasıl etkiledi? Bilmiyorum, bilemiyorum yani.”*  
K3

*“Bunun ne sebepten dolayı olduğunu ben de bilmiyorum. Bu küçüklükten beri var bende. Yani ağlamamaya çalışıyorum, sürekli yutkunuyorum, hiç konuşamıyorum öyle bir durum oldu mu, o şekil yani.” (K6)*

#### **4.2.3.4. YBO’nun Bağlanma ve Sosyal İlişkilere Etkisi**

Bu alt tema, yatılı bölge okulunda geçirilen çocukluk ve ergenlik döneminin, katılımcıların yetişkinlikte kurdukları bağlanma ilişkileri ve sosyal etkileşim biçimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, erken yaşta aileden ayrılma, duygusal ihmal, güvenli bağlanma figürlerinin eksikliği ve kalabalık kurum ortamında gelişen etkileşim biçimleri nedeniyle, yakın ilişkilerde mesafe koyma, duygusal çekilme, savunucu tutumlar ve yüzeysel sosyal ilişkiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Altı Katılımcı, kardeşleri ve ebeveynleriyle güçlü bir duygusal bağ kuramadıklarını ve bu eksikliği yetişkinlik döneminde de sürdürdüklerini ifade etmiştir.

*“bugün kardeşlerime kardeşlik yapamıyorum ... ne bileyim bir derdimi anlatayım yok... büyük bir kopukluk oluyor yani bu kadar kız kardeş benim örselenmiş,yaralanmış taraflarımı görsün istemedim.” (K1)*

*“anne baba terimi her zaman sabit orada ata olarak kaldı ama onlara karşı duyduğumuz özlem her zaman gün geçtikçe daha azaldı, alıştık onlarsız yaşamaya çünkü. Çünkü en çok ihtiyaç duyduğün zamanda onlar yanımızda yoktu artık... biz 10 yaşında evden çıktık, daha eve hiç girmedik, sadece tatil için geliyorduk... yıllar geçmiş, hala tek başımızayız ve aslında bu duruma itildik, ne yazık ki. ” (K4)*

*“tek başınasın, yalnızsın ve 10 yaşındaydım ben yani ailemden ayrıldığımda ve sonrasında da bu yatılılık hep devam eden bir süreç oldu. Daha uzaklaşarak hatta işte o zaman haftada bir kere belki eve gidebiliyordum ama sonra lisede daha sık, daha az gidebildim. Sonra üniversitede daha da az derken aslında ben ailemle kopuşu 10 yaşında yaşadım ve yani şu an hangi bir çocuk 10 yaşında ailesinden uzaklaştıktan sonra o bağı tekrar geri kurabilir? Yani bizim için çok zor, o sıkı aile bağı kurmak.” (K7)*

*“iletişimimize etkisi de şöyle benim babam ile muhabbetim pek yoktur yatılı okula gittiğimden beri diyeyim O zamanda hep annemle konuşuyordum işte bir sıkıntı varsa harçlığa ihtiyacım varsa da anneme söylerdim o babama söylerdi o gönderirdi şeyde pek babam ile muhabbetim yok ama annem ile iki günde bir ararım öyle çok uzun da konuşmayız üç dakika,beş dakika işte yapıyorsun oğlum işte iyiyim hasta falan filan var mı bu yani” (K8)*

*“çok küçük yaşta onlardan ayrı büyüdük daha sonra da ben yurtta kaldım lisede de yurtta kaldık başka bir şehirde.Tekrar yine üniversitede yurtta kaldım ve daha da uzak bir şehirde giderek uzaklaştım bu uzaklaşmak sadece fiziksel olarak olmadı tabi fikir dünyam işte her şey yani davranış tutun,hayata bakış uzaklaştık böyle ve belkide ailenin en karakterize şekil verici hani aile ortamında yetiştim onlar beni yetiştirdi denilecek yaşta ben dışarıdaydım...Ya ben yurtta büyüdüm,yurtta yetiştim o yüzden de çoğu zamanda yetim gibi hissettim” (K9)*

*“Yedi yaşında bir çocuk anneden babadan ayrılıyor... anne babanın da çocuğa karşı bağı zayıflıyor sadece çocuğun değil.” (K10)*

İki katılımcı, duygusal yakınlığın riskli bir durum olduğu inancıyla, ilişkilerinde bilinçli bir mesafe bırakmayı ve kendi duygusal sınırlarını korumayı tercih ettiklerini dile getirmiştir.

*“Neredeyse kardeşlerimle kurduğum ilişki danışanlarla kurduğum ilişki gibi... kendimi de onları da üzmelerine izin vermiyorum... uzak olmak her zaman en çok güven veren şeydi... Bütün esenliğimi ona borçluyum adeta. Buradan bir cennet inşa ettiğimi zannettim. ” (K1)*

*“çocuğumla da aramda şöyle bir ilişki söyleyebilirim çocuğum düşerse de kaldırmam kendisi kalsın yazamazsa yazacak ... o tarzda bi ilişkim var çocuğumla ... eşim ... köyde durmuş onun çevresinde hep çocuk olmuş o sevmeyi öğrenmiş bizim öyle bir şeyimiz yok mesele böyle el şakaları yapamıyorsun anca yanağını, burnunu sıkıyorsun bu kadar olur ekstra bana göre yok.” (K2)*

İki katılımcı, romantik ilişkilerde yakınlaşma ya da çatışma gibi durumları tehdit olarak algıladıklarında, duygusal korunma mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

*“Çok seviyorum, çok değer veriyorum ama yakınlık arttığında sistemim aktive oluyor... aklıma neden Leyla olamayacağına dair güçlü argümanlar geliyor ve korunaklı bir yalnızlık inşa ediyorum... Yöntem bağlanmamak” (K1)*

*“İlişkide bir zorlukla vesaire bir şeyle karşılaştığım zaman hemen kendime bir duvar örüyorum Hemen işte duvarlarımı örüyorum, oraya geçit yok.” (K7)*

Katılımcılardan biri, herkese uyum sağlama ve yardım etme eğiliminin zamanla sınır ihlallerine ve tükenmişliğe yol açtığını belirtmektedir.

*“Yani herkese bir yardım etme düsturu, “Herkesle anlaşabilirim.” böyle algısı, “Herkesle bir iş yapabilirim.” duygusu; bu şekilde yıpranıyorsun zamanla. , burada geç kalınmış bir sınır çizimi olduğunu ben de fark ediyorum. ” (K2)*

Bir diğer katılımcı çok sayıda çocukla birlikte büyümenin bir sonucu olarak kalabalık sosyal ortamlara kolay adapte olabildiğini, ancak bu durumun aynı zamanda yalnızlık ihtiyacını da artırdığını ifade etmektedir.

*"Orada çok fazla insanla birlikteydik. İki yüz, üç yüz kişinin arasında büyüdüğümüz için şimdi insanlarla çok daha kolay kaynaşabiliyorum. Sosyal ortamlara daha çabuk adapte olabiliyorum pozitif olarak bunlar varken negatif olarak şöyle kalabalık ortamları sevmiyorum artık kalabalık ortamlardan daha çok yalnızlığı daha çok seviyorum çünkü yıllar boyunca kalabalık ortamda kaldığım için biraz daha artık yalnızlık bana sanki huzur veriyormuş gibi geliyor"* (K4)

Katılımcılardan biri ise, çok sayıda arkadaş edinmesine rağmen derinlikli bağlar kuramadığını ve insan ilişkilerini yüzeysel tuttuğunu belirtmektedir.

*Çok arkadaşım var aslında... ama hiçbir paylaşım yapmadığım insanlar... hayatımdan gidecekse etkilemesin diye böyle kuruyorum ilişkileri. Hiçbir çocukluk arkadaşım ile görüşmüyorum. Aslında sosyal biriydim ama bağlanmamışım... demek ki yatılı okul beni buna alıştırmış. Eşim ve çocuğum dışında kimseye bağlanamıyorum."* (K5)

Başka bir katılımcı ise, YİBO öncesinde sosyal bir çocuk olduğunu ancak yeni ortamlarda reddedilme ya da dışlanma yaşadığında hızla içe çekildiğini ve bu davranış örüntüsünün halen sürdüğünü ifade etmektedir.

*"ben YİBO ya gelmeden evvel çok sosyal bir çocuktum hani hayal meyal hatırlıyorum onunla konuşur hani herkesin sevdiği tatlı çocuklar olur ya bıcır bıcır konuşan öyle bir karakterdim. Sosyal hayatta özellikle yeni bir ortama girdiğimde kendimi kabul ettirmem gereken bir ortama gittiğimde o duyguyu çok yoğun yaşıyorum... kabuğuma giriyorum önce bir çabalıyorum dahil olmak için olmayınca kabuğuma çekiliyorum."* (K10)

#### **4.2.3.5. İçselleştirilmiş Disiplin ve Otoriteyle İlişkilerin Yetişkinliğe Yansıması**

Bu alt tema, katılımcıların yatılı okul ortamında edindikleri katı zaman düzeni, itaat kültürü ve otorite figürleriyle kurdukları hiyerarşik ilişkilerin, yetişkinlik dönemindeki davranış ve ilişkilerini nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, okulda içselleştirdikleri disiplin alışkanlıklarının (örneğin belirli saatlerde yemek yeme, yatak

toplama) halen sürdüğünü belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlere karşı geliştirilen çekinme, sorgulamama, az muhatap olma gibi davranış örüntülerinin iş yaşamındaki yöneticilerle ilişkilerde de tekrarlandığı görülmektedir.

Üç katılımcı, yatılı bölge okulundaki katı günlük rutinin bireylerin yaşamında kalıcı alışkanlıklara dönüştüğünü ifade etmişlerdir.

*“Bir şey olduğu zaman sorumluluk tarzında film saati mesela abi herkes film izleyelim, oyun saati herkes oyun oynayacak, kitap saati herkes kitap... Böyle eve bile bir kurgusal zaman ayarlıyoruz... Çünkü etkinlik zamanı sadece etkinlik yapardık; ders çalışırdık, oyun oynardık. Şahsi bireysel hareket yoktu... Şimdi oğlum okuldan geliyor cuma günü, hanım diyor ki mesela “Saat 10’da yat.” “Hayır.” diyorum. “Cuma günü saat 10’da yatmayacak. Cuma günü saat 10’da yatmayacak, cumartesi de yatmayacak. Cumayla cumartesi özgür olsun, pazar günü yatacak... çünkü bizde yatılı okulda cuma ve cumartesi serbestti, pazar günü ise düzen vardı. Hala öyle düşünüyorum.” (K2)*

*“Yani şöyle, cumartesi pazar da kalıyorduk biz orada mesela; cumartesi pazar da olsun, hafta içi de olsun uyanacağın saat belli, kahvaltıyı yapacağın saat belli... şu an hala aynı kuralları yaşıyorum ben zaten, mesela ben yemeğimi her zaman saatli yerim çünkü yedi yıl boyunca alıştığım için... hep oradan kalmıştır yani alışkanlık.” (K4)*

*“ben hala daha sabah kalktığımda işe geç kalmış olsam bile yatağımı yapip giderim. Farketmiyor benim için orda içime işlediler onu şeyde yatak yapma olayını ondan sonra üstüme başıma yine dikkat ederim” (K8)*

Katılımcılardan dördü ise, yatılı okul sürecinde öğretmen ve idarecilerle kurdukları otorite temelli ilişkilerde gelişen korku, kaygı ve endişe duygularının, yetişkinlikte benzer hiyerarşik yapılarla karşılaştıklarında — özellikle iş ve eğitim yaşamlarında — yeniden ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

*“Amirin odasına gitmek hala çok kaygı veren bir şey ... yani o gün okulun müdürüne giderken hissedeceğim korku ve kaygı bugün aynı şekilde devam ediyor yani aşamadım. ... başhekimin odasına gitmek ve bana karşı da oldukça da sıcak*

kanlılar yani ben onların adeta popüler personeliyim ... başhekimlik merdivenlerini çıkmak hala yani heyecanlandıran bir şey ... Üniversiteye gittim üniversite bitti sınıfta bir tane hocaya elimi kaldırıp da hocam ben burayı anlamadım demedim giderim bir şekilde çalışır öğrenirim veya arkadaşşıma sorarım yine bakın şimdi geldim artık iş yerindeyim bir kamu görevlisiyim amirlerim olacak her zaman onların odasına onların yanına gitme noktasında hala aynı şeyler ben işimi görürüm ben işimi yaparım yani az muhatabiyet” (K1)

"Olumsuz olarak bende çok kötü büyük utangaçlık var, psikolojik baskı var. Hala da öyle, bir mesela benden üstün bir kademede olan bir insanla, nasıl söyleyeyim? konuşamama işte geri gönderir diye adam, boş gönderir diye olumsuz kelimeler yapacak diye..." (K6)

“hayatım boyunca birisi beni yanına çağırdığı zaman, bir öğretmenim beni yanına özel çağırdığında işte mesela okulda profesörüm beni yanına çağırdığında hiçbir kabahatim, hiçbir suçum yok, belki de gerçekten toplantı bir şey konuşacak, o anlamsız tedirginlik içimde hep oluyordu yani. Bir kendime güvensizliğim, bir geri çekilme, ne yapacağımı bilememe hali; yavaş yavaş hani son birkaç yılda hani özgüvenimi biraz o anlamda toparlamaya başladım ama gerçekten oluyordu yani, birisi beni özel bir şekilde yanına çağırdığında “Eyvah” hani “ne yaptım ki?” hani hiçbir şey yapmadım aslında. Hafızamı yokluyorum hiçbir şey yok ama o korkuyu hep hissedirdim yani.” (K7)

“otoriteye itiraz işte otoriteyle çatışmak benim için çok güç hala öyle şu an mesela belediyede çalışıyorum. Bizim de başımızda otorite var tabi ki belediyenin yetkililerinden böyle bir şey söyleyecek oluyorum ama çekiniyorum... itaat eden taraf oluyorum ama böyle biraz açık kapı bırakan şeyse ortaokulda da öyleydi biraz böyle yumuşak öğretmenlerimiz olunca tabi daha rahat hissediyordum.Ama özellikle müdürümüz çok katıydı çok sertti onunla iletişim kolay değildi.Böyle aslında karşılıklı ama hala şey değilimdir çekinirim.” (K9)

“çok iyi çalışırım yeter ki bana bulaşmasınlar derim allahım nolur bana bulaşmasınlar hani işten kaçmam,görevden kaçmam nolur bana bulaşmasınlar modundayımdır böyle pamuk ipliğidir hani YİBO dayken şudur zaten idare katı

*vardır sakın idare katından geçmem biri çarptırır suç senin üstüne kalır oradan geçme her türlü başına iş gelir modundadır YİBO.Yetişkin hayatımda da öyledir hani öyle çok idarecilerle çok muhabbete girmemeye çalışırım,samimi olmamaya çalışırım.Ne zaman samimi olurum artık o okulla ilişkim kalmamıştır benim artık o kişi idarecim değildir bir muhabbet kuracaksam o zaman kararım onun dışında okuldayken mümkün mertebe uzak durmaya çalışırım başıma iş açar bu derim.”*  
(K10)

Bir katılımcı ise, yatılı okulda öğretmen figürüne karşı geliştirdiği itaatkâr tutumun, yetişkinlikte iş yaşamına da yansıdığını ve amirinin taleplerini benzer şekilde sorgulamadan yerine getirdiğini ifade etmektedir.

*"Başımda ki adam bir şeyi enine boyuna düşünmüştür o yüzden bana söylemiştir; onun dediği doğrudur tarzında. Sorgulamayı unutuyorsun. Neden, niçin yapmak zorunda mıyım o cümleleri pek kullanmıyorsun. Komiserim diyorsa yapmalıyım...*

## TARTIŞMA

### 5.1. Yatılı Bölge Okulu Deneyiminin Fiziksel, Sosyal ve Kurumsal Dinamikleri Yönelik Tartışma

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. Maddesine göre, taraf devletler devletler çocukların eğitim hakkını güvence altına almak ve bu hakkın kullanımında fırsat eşitliğini sağlamakla yükümlüdür (United Nations General Assembly,1989).

Bu çalışmanın nicel araştırma bölümüne, yatılı bölge okullarında eğitim almış toplam 108 yetişkin birey katılmıştır. Katılımcıların yatılı okula başlama yaşları 6 ile 13 arasında değişmektedir. Yatılı okula gönderilme nedenlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların %38'inin bölgedeki iklim ve coğrafi koşullar nedeniyle, %27,8'inin yaşadıkları köyde okul bulunmaması sebebiyle yatılı okula başladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların %12'si ebeveynin iş durumu, %5,6'sı aile geleneği, %4,6'sı daha iyi eğitim alma fırsatı, %2,8'i maddi yetersizlikler ve %2,8'i ise okul servisinin bulunmamasını gerekçe olarak göstermiştir. Elde edilen veriler, yatılı bölge okuluna yönlendirilmede en belirleyici faktörlerin ulaşım zorlukları ve eğitim altyapısının yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır.

UNICEF'in (2024) Okul Dışı Kalmış Çocuklara Yönelik Analiz Raporu da kırsal bölgelerde yaşayan çocukların eğitime erişiminde ulaşımın önemli bir engel olduğunu; taşıma olanaklarının sınırlı, ücretlerin yüksek ve yol güvenliğinin sorunlu olduğunu bildirmiştir. Bu faktörler, kırsal bölgelerde okul terkinin temel nedenleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, kırsal bölgelerde yatılı okullar eğitime erişim için bir seçenek olarak görülmektedir.

Çalışmanın nitel bulguları da bu çerçeveyi desteklemektedir. "Kırsal bölgede yatılı bölge okullarının işlevi" teması kapsamında, katılımcılar yatılı okulları yalnızca ulaşım sorununa çözüm sunan kurumlar olmasının yanında, aynı zamanda maddi yetersizlikler karşısında eğitime erişim sağlayan destekleyici yapılar olarak tanımlamışlardır.

Görüşmelere göre, yatılı bölge okulları kırsal yaşamın sınırlayıcı koşullarına kıyasla daha düzenli bir yaşam alanı sunmakta, öğretmen desteği ve yönlendirmeleri aracılığıyla akademik başarıya ulaşma fırsatı yaratmaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Yatılı okulda okumasaydım, okuyamazdım. Para yoktu, imkân yoktu. Yatılı okulda okumak, bana okumayı sağladı.” (K1)

Demirel ve Kurt’un (2021) çalışması, eğitime dair motivasyonu yüksek öğrencilerin yatılı bölge okullarını destekleyici bulduğunu, bu durumun yeterlik algılarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Katılımcılar, yatılı okulu kırsaldaki ağır sorumluluklardan bir “kaçış alanı” olarak tanımlamıştır. Bir katılımcı, “Köyde hayvanlara bakıyordum, altı yaşımda 120 koyunum vardı. Yurtta ise hayat daha kolaydı; yemek hazırды, sadece derse gitmek yeterliydi” (K2) diyerek bu durumu ifade etmiştir.

Ancak yatılı okulda aileden uzakta olmak, çocukların kişisel bakım, hijyen, sosyal ilişkiler ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarla tek başına baş etmek zorunda kalmalarına neden olmuştur. Bu durum nitel analizde “Zorunlu Büyüme ve Erken Yaşta Sorumluluk Üstlenme” teması altında ele alınmıştır. Nicel bulgulara göre, katılımcıların %28,7’si (n = 31) bir kardeşinin, %53,7’si (n = 58) birden fazla kardeşinin yatılı bölge okulunda öğrenim gördüğünü, %17,6’sı (n = 19) ise kardeşlerinin bu okullarda eğitim almadığını belirtmiştir. Bu veriler, katılımcıların büyük çoğunluğunun ailede birden fazla çocuğun yatılı bölge okullarında eğitim aldığına işaret etmektedir. Bu durum, özellikle yaşça büyük çocukların, küçük kardeşlerinin bakım sorumluluğunu üstlenmek zorunda kaldıkları bir aile içi rol aktarımını düşündürmektedir.

Nitel görüşmelerde bu durumu destekleyen ifadelere de rastlanmıştır. Bir katılımcı, küçük yaşta çocukların birbirlerinin bakım sorumluluğunu üstlenmek zorunda kaldığını şu sözlerle ifade etmiştir: “Küçük çocuklar, kendilerinden daha küçük olanların sorumluluğunu alıyordu... O çocukların da yaşı çok küçüktü” (K5). Araştırmalar, çocuklukta ebeveynleşmenin artan depresif belirtiler, azalan yaşam doyumu, zayıf sosyal ilişkiler ve madde kullanımı gibi uyumsuz sonuçlarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bazı bağlamlarda, ebeveynleşmenin koruyucu bir tampon işlevi görebileceği de belirtilmiştir (Hooper, Doehler, Wallis, & Tomek, 2012; Williams, 2015).

Bununla birlikte, kurumsal bir yapı içinde yetişkin rolleri üstlenen çocuk, güvenli bir şekilde 'çocuk kalma' hakkından mahrum bırakılır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 3. maddesine göre, çocukla ilgili tüm faaliyetlerde çocuğun üstün yararı gözetilmeli; çocukların bakımından sorumlu kurumlar gerekli denetimlere tabi tutulmalıdır (UNGA, 1989).

Bu çalışmanın bulguları, yatılı bölge okullarının fiziksel altyapısı ve sosyal ortamına ilişkin ciddi yapısal eksiklikleri ortaya koymaktadır. Katılımcıların %35,2'si hijyen ve yaşam koşullarını “orta”, %24,1'i “iyi”, %24,1'i “kötü”, %16,7'si ise “çok kötü” olarak değerlendirmiştir. Fiziksel koşullar da benzer şekilde “orta” (%40,7), “iyi” (%22,2), “kötü” (%19,4), “çok kötü” (%15,7) ve yalnızca %1,9 oranında “çok iyi” olarak belirtilmiştir. Nitel bulgular da bu durumu destekler niteliktedir. Görüşmeler sırasında, katılımcılar bireysel ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadıklarını, özellikle banyo gibi temel hijyen ihtiyaçlarının sınırlı zamanlarda ve yetersiz koşullarda giderilebildiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Küçük'ün (2011) araştırmasıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, yatılı öğrencilerin banyo yapma sıklığının gündüzlü öğrencilere kıyasla anlamlı ölçüde daha düşük olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

Katılımcılar beslenme konusunda da yetersizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Aç kalma, yemek seçememe ve yetersiz beslenme gibi sorunlar ifade edilmiştir. Küçük'ün (2011) çalışması, yatılı öğrencilerin sağlık durumu, yaşam kalitesi ve boy uzunluğu açısından gündüzlü akranlarına kıyasla daha dezavantajlı olduğunu ortaya koymuştur ( $p < .01$ ). Yatılı bölge okulları temel ihtiyaçlara erişimi kolaylaştırırsa da, yoksulluk koşullarını tümüyle telafi edemediği görülmektedir. UNICEF (2024) raporuna göre de bazı yatılı okullar barınma açısından yetersizdir; yeni inşa edilen yapılarda ise yeşil alan ve dinlenme yerlerinin olmaması, çocukların gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Shaverian'ın (2011) belirttiği üzere, erken dönem bağlanma figürlerinden ayrılık, çocuklarda hem duygusal hem de fiziksel düzeyde izler bırakabilir. Yatılı okulda bakım eksikliği ve özlem duygusu hastalanarak beden üzerinden ifade bulabilir. Ancak bu araştırmanın nitel bulgularına göre, yatılı bölge okuluna devam eden çocuklar, hasta olduklarında bakım alamayacaklarını bildikleri için hastalanmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Ben hastalandığımı hiç hatırlamıyorum mesela. O herhalde biraz şey gibi; nazlandığın yerde hastalanıyormuşsun.” (K4)

Bu durum, yatılı bölge okullarında bakımın sınırlı olması nedeniyle çocukların bedensel ihtiyaçlarını bastırdıklarını ve bu ihtiyaçlara karşı duyarsızlaşmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. İngiliz yatılı okul sistemiyle farkın temelinde, okul türleri arasındaki yapısal ve ekonomik eşitsizliklerin etkili olduğu söylenebilir.

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 25. maddesine göre yatılı bölge okulları, nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde merkezi köylerde kurulmuştur (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu yapı, farklı köylerden gelen öğrencilerin bir arada yaşamasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum nitel analizde “Kültürel, Sosyal Çeşitlilik ve Uyum Dinamikleri” teması altında ele alınmıştır. Katılımcılar kültürel farklılıkların öğretici yanları olduğunu belirtmekle birlikte, yaşam tarzı ve dil farklarının gruplaşma, dışlanma ve zorbalık gibi olumsuzluklara yol açtığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkilerinde de dil bariyerlerinin pedagojik süreci zorlaştırdığı aktarılmıştır.

Bu bulgular, çalışmanın nicel verileriyle de örtüşmektedir. Katılımcıların %36,1’i (n = 39) yatılı bölge okulunda okurken ara sıra akran zorbalığına uğradığını, %26,9’u (n = 29) nadiren, %23,1’i (n = 25) sık sık uğradığını belirtmiştir. Katılımcıların yalnızca %13,9’u (n = 15) hiç zorbalık yaşamadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, katılımcıların %86,1’inin eğitim sürecinde en az bir kez akran zorbalığına maruz kaldığını göstermektedir.

Bilgin’in (2007) yatılı ve gündüzlü öğrencilerin karşılaştığı zorbalık türlerini karşılaştırdığı araştırmasında, yatılı öğrencilerin en sık maruz kaldığı zorbalık biçimlerinden birinin “grup dışına itme” olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, Amerikan Yerlisi bireylerin yatılı okul deneyimlerinde kimliğin bastırılmasına yönelik uygulamalar (örneğin dilin yasaklanması, kültürel pratiklerin engellenmesi), çocukluk döneminde yaşandığında bu travmatik deneyimlerin yetişkinlikte fiziksel sağlık problemleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Running Bear ve ark., 2018).

Kültürel kimliğin bastırılması, aidiyet yitimine yol açarak bireyin hem okul ortamına hem de kendi kimliğine yabancılaşmasına neden olur. Bu tür yapısal travmalar, sadece bireysel

düzeyde değil; kuşaklar arası aktarım biçiminde de etkisini sürdürebilir (Brave Heart, 2003).

Yatılı bölge okullarında uygulanan disiplin anlayışı, hem nitel hem de nicel veriler doğrultusunda oldukça katı ve askeri düzene benzer şekilde tanımlanmıştır. Katılımcıların %34,3'ü bu disiplin sistemini “çok katı”, %30,6'sı ise “biraz katı” olarak değerlendirmiştir. Nitel bulgulara baktığımızda ise katılımcılar, günlerinin sıkı bir plan çerçevesinde geçtiğini, bu rutinin dışına çıkmanın neredeyse imkânsız olduğunu ve bireysel ihtiyaçlara yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Zaman baskısı, nitel analizde öne çıkan temalardan biridir; çocukların tüm etkinlikleri —banyo, kahvaltı, yatak hazırlığı gibi— belirli sürelerle sınırlandırılmıştır. Öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda bu süreler sıra beklemeyi de zorunlu kılmakta ve günlük yaşam, sürekli bir zaman ve sıra yönetimi içinde geçmektedir. Bu durum, yatılı eğitim ortamlarındaki disiplin yapısının çocukların bireysel farklılıklarını ve psikolojik ihtiyaçlarını büyük ölçüde göz ardı ettiğini göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde yatılı okullardaki disiplin anlayışının “askeri bir düzen”e benzediği ifade edilmektedir (Duffell, 2000; Schaverien, 2004).

Bu katı yapı, Porges'in (2011) polivagal kuramı çerçevesinde “sosyal güvenlik sisteminin devre dışı kalması”na yol açar. Öğrenci, güvenlik yerine sürekli uyarılmışlık hali içinde kalır.

Bu araştırma, yatılı bölge okullarında çocukların öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin hem koruyucu hem de örseleyici nitelikler taşıyabileceğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların anlatımları, yatılı okul bağlamında öğretmenin yalnızca akademik bir figür olmadığını; aynı zamanda bakım, düzen, disiplin ve duygusal destek rollerini de üstlendiğini göstermektedir. Bu çoklu roller, öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini artırmakla birlikte, sistemsel yüklenme ve kaynak yetersizlikleri nedeniyle ilişki niteliğini kırılganlaştırmaktadır.

Nitel bulgular, bazı öğretmenlerin şefkatli, kapsayıcı ve destekleyici yaklaşımlarının çocukların yalnızlıkla başa çıkmasına yardımcı olduğunu, aidiyet hissini artırdığını ve güvenli bağlanma deneyimleri için zemin hazırladığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin iyileştirici bir bağlanma figürü olabileceğini vurgulayan Bowlby'nin

(1988) kuramsal çerçevesiyle örtüşmektedir. Özellikle çocukların zorlandıkları anlarda bir yetişkinin güven verici tutumuyla karşılaşmaları, onarıcı bir etki yaratmış ve bu etkileşimler, katılımcıların hafızasında olumlu bir iz bırakmıştır. Tek bir destekleyici yetişkinin bile çocukluk deneyimi üzerinde dönüştürücü etkisi olabileceğine dair bulgular, Masten'in (2001) "ordinary magic" kavramıyla da paralellik göstermektedir. Kamble ve Podder (2016) çalışması da benzer biçimde, yatılı okul ortamında şefkatli ve ilgili öğretmenler ile bakım verenlerin varlığının, çocukların problem çözme becerileri geliştirmelerine ve başkalarının haklarına saygılı, özsaygılı davranışlar benimsemelerine katkı sağladığını; bu desteğin de ayrılma anksiyetesinin azaltılmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Yatılı okulda öğrencilerin yatakhane ebeveynleriyle kurduğu ilişkileri inceleyen bir araştırmada, öğrencilerin bu yetişkin figürleriyle kurdukları bağı çoğunlukla bir bağlanma ilişkisi olarak tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük bölümü, yatılı okul ortamını güvenli bir liman olarak algılamış; duygusal destek ve rehberlik ihtiyacı hissettiklerinde yatakhane ebeveynlerine yöneldiklerini ve onlara biyolojik ebeveynlerinden daha fazla güvendiklerini ifade etmiştir. Özellikle yatılı öğrencilerin, gündüzlü öğrencilere kıyasla yatakhane ebeveynlerini daha çok bağlanma figürü olarak benimsedikleri saptanmıştır (Spina, Mireles-Rios ve Roberts, 2019).

Öte yandan, aynı okul ortamında duygusal bakımın süreklilik göstermemesi, bazı çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanamamasına neden olmuştur. Katılımcılar, sevgi, şefkat, nazlanma, korunma ve duygularını ifade edebilme gibi çocukluk dönemine özgü ihtiyaçlara karşılık alamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmen sayısının yetersizliği ve kurumsal yapının katılığı, çocukların duygusal yalnızlıklarını derinleştirmiştir. Bu bulgu, çocuklukta duygusal bakım eksikliğinin bağlanma örüntülerini ve benlik algısını olumsuz etkileyebileceğine işaret eden çalışmalarla (Cassidy & Shaver, 2016; Schore, 2001) uyumludur.

Katılımcıların %48,1'i öğretmenleri tarafından hem fiziksel hem de duygusal şiddete maruz kaldığını, %25'i şiddete maruz kalmadığını, %18,5'i yalnızca duygusal, %8,3'ü ise yalnızca fiziksel şiddet yaşadığını belirtmiştir. Nitel bulgulara baktığımızda ise katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin bazı durumlarda şiddeti, yalnızca bireysel öfke

patlaması olarak değil, sistematik bir kontrol ve itaat aracı olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Fiziksel cezaların gündelikleşmesi, çocukların şiddeti içselleştirmelerine ve normalleştirmelerine neden olmuştur. Bu durum, UNICEF'in (2021) fiziksel cezaların görünürlüğünün az olduğu ve yaygınlığının yüksek olduğu uyarısıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin öfke düzenleme becerileri yerine ceza temelli müdahalelere başvurmaları, çocuklarda korku, utanç ve değersizlik duygularını tetiklemiştir.

Bulgular ayrıca öğretmen davranışlarının tutarsız, keyfi ve bazen aşağılayıcı olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin güven temelli değil, güç temelli yapılandığını göstermektedir. “Eti senin, kemiği benim” anlayışının bazı öğretmenler tarafından içselleştirilmiş olması, yatılı okulda çocukların korumasızlığını artırmıştır. Çocukların bedensel sınırlarına müdahale edilmesi (örneğin zorla saç kesimi, yemek zorlaması), temel özerklik haklarının ihlali olarak değerlendirilebilir.

Öte yandan, öğretmenlerin çocuklara yönelik etik dışı tutumları kadar, okulun genel disiplin yapısının da yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Katılımcıların anlattığı disiplin pratikleri arasında sık sık disipline sevk edilme, okuldan atılma tehdidi ve hafta sonu cezaları gibi uygulamalar yer almaktadır. Mowen ve Brent'in (2020) bulguları, okuldan uzaklaştırma gibi cezaların çocukları suça yönelttiğini; Pierce ve arkadaşlarının (2022) çalışması ise ACEs geçmişi olan çocukların bu tür cezalara daha yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, travma bilgili disiplin politikalarının gerekliliği bir kez daha vurgulanmalıdır.

Yatılı bölge okullarında öğretmen figürü çift yönlü bir etki taşımaktadır: Hem destekleyici bağlanmalar kurabilen bir umut kaynağı, hem de kurumsal zorlanmalar nedeniyle şiddetin taşıyıcısı haline gelen bir tehdit unsuru. Bu ikilik, sadece bireysel tutumlarla değil, kurumsal yapıların çocuk hakları temelinde yeniden inşa edilmesiyle aşılabilir.

Bu bulgular, yatılı bölge okullarının yalnızca yapısal değil, aynı zamanda ilişkisel düzeyde de çocukların ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir. Travma bilgili okul sistemleri, çocukların güvenli ilişkilere dayalı, öngörülebilir ve destekleyici bir öğrenme ortamında gelişmesini hedefler. Bu nedenle, özellikle kırsal bölgelerde faaliyet gösteren yatılı bölge okulların, travma bilgili ilke ve uygulamalarla

yeniden yapılandırılması, çocuk hakları temelli ve onarıcı bir okul iklimi oluşturmak açısından kritik önemdedir (Brunzell, Waters & Stokes, 2015; SAMHSA, 2014).

## **5.2. YBO Deneyimi İçsel Tepkiler ve Öznel Yaşantılara Yönelik Tartışma**

Tartışmanın bu bölümünde, katılımcıların yatılı bölge okulu deneyimlerinin psikolojik etkileri, ayrılık travması, bağlanma ilişkilerinin kesintiye uğraması ve bireysel baş etme mekanizmaları çerçevesinde ele alınmıştır. Katılımcıların çoğu, yatılı bölge okullarına ekonomik yetersizlikler, kırsal bölgelerdeki eğitim olanaklarının sınırlılığı ya da ailevi zorunluluklar nedeniyle başladıklarını ifade etmiştir. Ancak bu karar süreci çoğu zaman çocukların psikolojik olarak hazırlanmadıkları ve karar mekanizmasına dahil edilmedikleri bir çerçevede gerçekleşmiştir.

Duffell (2000) ve Schaverian (2004, 2011), yetişkinlerin "iyi niyetli" kararlarla çocukları yatılı okula göndermesinin, çocukta bir tür çifte açmaz (double bind) deneyimine neden olabileceğini belirtmektedir. Bu açmazda alınan kararı kabul etmek zorunda kalırken, aynı zamanda bu sürece dair yaşadığı zorlayıcı duyguları ifade etme imkânı bulamaz. Katılımcı K6'nın "Halam bizi ona mecbur etti işte öğrenin diye, evden biraz uzaklaşın, neyin ne olduğunu bilin diye... 'Siz bilirsiniz' dedim... Kendimi çok kötü hissediyordum" ifadesi, bu tür bir bastırılmışlık halini açıkça göstermektedir. Benzer şekilde, K8'in "Ailem benimle bu konuda herhangi bir hazırlık süreci yürütmedi" demesi, çocuğun sürece hazırlıksız yakalandığını ortaya koymaktadır.

Shaverian (2011), bazı çocukların yatılı okula başlarken heyecan duyabileceklerini, bu süreci bir "karar" gibi algılayabileceklerini belirtmekte; ancak gerçekliğin, çocukların ailelerinden ayrılıp yabancı bir ortama yerleştirilmeleriyle yüzleşmeleri sonucunda ağırlaştığını vurgulamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, yatılı okulda geçirdikleri ilk geceye dair anılarını açıkça hatırlamakta; bu geceyi yaşamlarında önemli bir kırılma anı olarak tanımlamaktadır. Aileden ayrı yabancılarla tanımadıkları bir ortamda geçirilen ilk gece, yoğun korku, çaresizlik ve kaygı duygularıyla birlikte anılmıştır. Cozolino'ya (2006) göre, yüksek stres altında yaşanan deneyimler, özellikle erken yaşlarda, nörobiyolojik düzeyde kalıcı etkiler bırakabilmektedir. Bu bağlamda, ilk gece deneyimi

yalnızca bir başlangıç anı değil, aynı zamanda travmanın kodlandığı kritik bir eşiktir. Bu deneyimlerin ortak özelliği, çocukların bu duygularla tek başlarına kalmaları, paylaşım ve destek mekanizmalarına erişimlerinin olmamasıdır.

Bazı katılımcılar, yatılı okula başladıktan sonraki ilk haftalarda yoğun bir yabancılaşma yaşadıklarını belirtmişlerdir. K10'un "*Yatılıya gittiğimde ne tam yatılıda oluyorsun ne de köyde... neden buradayım diye ağlıyordum*" şeklindeki ifadesi, Schaverian'ın (2011) tanımladığı "bağlantısızlık döngüsü" kavramıyla örtüşmektedir. Bu deneyim, çocukların kendilerini hem aile ortamından hem de yeni okul çevresinden kopuk hissetmelerine neden olmuş; aidiyet duygusunun askıda kaldığı bir geçiş alanı yaratmıştır.

Yatılı yaşam süreci ilerledikçe, bu duygusal kopukluk aileyle olan bağların zayıflamasına da yol açmıştır. Cassidy ve Shaver'ın (2016) belirttiği gibi, bu durum "kesintiye uğrayan bağlanma ilişkisi" kapsamında değerlendirilebilir. Fiziksel mesafeyle başlayan ayrışma, zamanla duygusal bir uzaklaşmaya evrilmiş; bu da çocukların hem aile ilişkilerinde hem de kendilik algılarında güvensizlik ve yalnızlık duygularını pekiştirmiştir.

Özellikle tekrarlayan ayrılıklar, bu bağlantısızlık hissini daha da derinleştirmiştir. Katılımcı K4'ün "*Pazar günü akşam ne uyuduğumu biliyordum ne yemek yediğimi... Pazartesi olduğunda ben oraya gidecektim. Hiç gitmek istemiyordum*" sözü, döngüsel ayrılık stresinin bedensel ve duygusal etkilerini gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde K10'un "*Tatiller bitecek ya, gün sayardım... son günde uyuyamazdım üzüntüden*" ifadesi de bu duygusal yüklenmenin sürekliliğini ve öngörülebilir hale gelmiş ayrılık stresini ortaya koymaktadır.

Ancak her çocuk bu süreci aynı şekilde yaşamamıştır. Bazı katılımcılar için yatılı okul, zorlayıcı olmakla birlikte gelişimsel fırsatlar da sunmuştur. K5'in "*Onlardan ayrılmak değil de okulda beni motive eden farklı şeyler de olduğu için... sınav olurdu, hocaların dikkatini çekerd*" ifadesi, bireysel farklılıkları ve çevresel koruyucu faktörlerin önemini ortaya koymaktadır. Garnezy ve Masten'ın (1991) direnç kuramına göre, risk altındaki çocuklar destekleyici bir yetişkin figürü veya başarı deneyimi aracılığıyla psikolojik dayanıklılık geliştirebilir.

Katılımcıların yatılı okul deneyimleri incelendiğinde, baş etme süreçlerinde öne çıkan destek kaynaklarından birinin arkadaş ilişkileri olduğu görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı yaşadıkları zorlukları akranlarıyla paylaşarak ve duygularını birlikte yaşayarak üstesinden geldiklerini ifade etmiştir. Özellikle kolektif dayanışma, arkadaşlık yoluyla duygusal destek alma ve sırdaşlık gibi öğeler, içsel gerilimi azaltan baş etme biçimleri olarak öne çıkmıştır: *“Hepimiz beraber... kah güle kah ağlaya beraberce geçirdik, beraberce mücadele ettik.” (K9)*

Bu bulgular, Şimşek’in (2010) yaptığı çalışma ile belirli açılardan paralellik göstermektedir. Şimşek’in araştırmasında, yatılı ilköğretim bölge okulunda kalan ergenlerin hem arkadaşlarından hem de ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin, ailesiyle birlikte yaşayan gündüzlü öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Topçu’nun (2019) çalışmasında, yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin bağlanma düzeyleri incelenmiş ve öğrenim türüne göre bazı farklılıklar gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anneye ve okula yönelik bağlanma düzeyleri açısından yatılı ve gündüzlü öğrenciler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte, gündüzlü öğrencilerin babaya ve akranlarına yönelik bağlanma puanlarının, yatılı öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları incelendiğinde ise, araştırmaya katılan bireylerin yalnızca %13’ü çocuklukta ebeveynleriyle ilişkisini “çok iyi” olarak tanımlarken, %18,5’i bu ilişkinin “kötü” ve %6,5’i “çok kötü” olduğunu belirtmiştir. Bu oranlar, yatılı okula başlayan çocukların önemli bir kısmının halihazırda sınırlı bağlanma ilişkileriyle kuruma geldiklerini düşündürmektedir. Bununla birlikte, katılımcı ifadeleri yatılılık sürecinin bu bağlanma yoksunluğunu pekiştirdiğini ve çocukların yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda duygusal olarak da aileden uzaklaştıklarını göstermektedir. Örneğin K1’in *“Köyde en azından akrabalık bağlarım vardı, ama yurtta bu da yoktu”* ifadesi, yatılı okulun mekânsal ayrılığı derinleştiren bir yapı işlevi gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu noktada, Şimşek’in (2010) bulgularında bildirilen algılanan sosyal destek ile deneyimlenen destek arasında fark olabileceği düşünülmektedir.

Bununla birlikte, tüm katılımcılar için bu süreç arkadaş desteğiyle telafi edilememiştir. Bazı bireyler duygusal destek bulamadıkları durumlarda, fiziksel nesnelerle bağ kurarak

başa çıkmaya çalışmışlardır. Katılımcılar, keçi, çam ağacı ya da anneden kalan kumaş parçası gibi nesnelere yükledikleri anlam aracılığıyla kendilerini sakinleştirdiklerini ifade etmişlerdir: “*Anneme ait eteğin o parçasını yastığımın altına koydum, onun kokusuna sarılıp sarılıp ağlayarak uyudum.*” (K10)

Katı ve sert kuralların hâkim olduğu, bireyselliğin ifade edilmesinin mümkün olmadığı yatılı okul ortamlarında, çocukların çok küçük yaşta güvendikleri, alıştıkları ve sevdikleri bakım verenlerden ayrılmaları, bağlanma ihtiyaçlarını daha da görünür kılmaktadır. Bu koşullar altında kurulan bağlar —özellikle akran ve öğretmen ilişkileri— çocuklar için temel bir duygusal destek kaynağı haline gelmektedir. Nitekim Ulaş’ın (2012) yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, arkadaşlık ilişkilerinden memnun olmayan bireylerde depresyon yaygınlığının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, yatılı okul ortamında akran desteğinin yalnızlığın yarattığı psikolojik riskleri dengeleyen bir tampon mekanizma olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Akran ilişkileri yalnızca duygusal iyi oluşu desteklemekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilerin kurumsal yapıya uyum sağlamalarında da belirleyici rol oynamaktadır.

Benzer şekilde, Aydın’ın (2015) çalışmasında yalnızlık düzeyinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, yalnızlık hissinin sadece duygusal değil, aynı zamanda akademik ve psikososyal işlevsellik üzerinde de doğrudan etkili olduğunu göstermektedir.

Nitel analizde katılımcı ifadeleri, yatılı bölge okulunda geçirilen çocukluk döneminde başarıya odaklanmanın önemli bir baş etme biçimi olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, başarılı olduklarında takdir edildiklerini, öğretmenlerin ilgisini kazandıklarını ve bu yolla yatılı okulun zorlayıcı koşullarıyla başa çıkabildiklerini dile getirmiştir. Aynı zamanda, gelecekte başarılı olma hayaliyle kendilerini motive ettiklerini ve bu hayalin, fiziksel ve duygusal yoksunluklara karşı bir dayanıklılık kaynağı oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Bu baş etme biçimi yalnızca bireysel bir strateji değil, aynı zamanda kurumsal yapının işleyişine dair önemli bir bulguyu da ortaya koymaktadır. Nitel analizde dikkat çeken bir diğer tema, yatılı bölge okullarında öğretmen ilgisinin ve desteğinin koşullu biçimde

sunulduğunu göstermektedir. Katılımcı anlatılarına göre, akademik başarı, hijyenik görünüm ve kurallara uyum, öğretmenler tarafından fark edilmenin ve değer görmenin ön koşullarıdır. Başka bir deyişle, öğretmen desteği herkes için erişilebilir bir kaynak değil; belirli normlara uyan, “uyumlu” öğrencilere sunulan ayrıcalıklı bir ilgidir. Ailesinden uzakta büyüyen çocukların öğretmenleri bir tür “ikame bakım veren” olarak konumlandırmaktadırlar; ancak bu bakım figürlerine ulaşmanın, koşullara bağlı olarak mümkün olduğu bir sistem olduğu görülmektedir. Bu nedenle, çocuklar öğretmen onayını alabilmek için başarıya, düzene ve görünür temizliğe sıkı sıkıya tutunmuşmuşlardır.

Benzer şekilde Fransa’da dezavantajlı mahallelerden gelen başarılı öğrenciler için kurulan yatılı okullarda yürütülen bir çalışmada, bu öğrencilerin ancak iki yılın sonunda okulun sunduğu akademik olanaklara karşılık verebildikleri ve başarı göstermeye başladıkları belirtilmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yatılı okulun katı ve yabancı koşullarına uyum sağlama sürecinin oldukça zaman alıcı ve zorlu olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, akademik olarak güçlü olmayan öğrenciler bu sistemde çok daha fazla zorlanmakta, hatta sistem içerisinde kaybolma riski taşımaktadırlar (Behaghel vd., 2017). Benzer bir durum, Türkiye’deki yatılı bölge okulları bağlamında da gözlemlenmektedir. Ulaş’ın (2012) Tunceli ilinde gerçekleştirdiği çalışmada, yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında depresyon yaygınlığı %12,1 olarak saptanmıştır. Daha dikkat çekici olan ise, depresyonun öğrenme başarısıyla olan ilişkisidir: Bir önceki yıl okul başarı durumu “pekiyi” olan öğrencilerle kıyaslandığında, “zayıf”, “orta” ve “iyi” düzeyde başarı gösteren öğrencilerde depresyon yaygınlığının istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, akademik başarı düzeyinin yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda psikolojik sağlamlıkla da yakından ilişkili olduğunu ve başarısızlığın görünmezleşme, duygusal destekten yoksun kalma ve ruhsal çöküntü riskini artırdığını göstermektedir.

Yatılı okul ortamında büyüyen çocuklar, karşılaştıkları zorluklarla çeşitli baş etme stratejileri geliştirirler. Nitel analiz bulgularına göre, katılımcıların önemli bir bölümü yatılı bölge okulunun kurumsal yapısına uyum sağlamak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir. Okulun işleyişine ilişkin ulaşılan temalar arasında kurumsal disiplin, katı günlük rutinler, temel ihtiyaçların ihmal edilmesi, zaman baskısı, mahremiyet eksikliği, yetersiz

personel ve fiziksel koşullar gibi yapısal faktörler yer almaktadır. Bu unsurların çocuklar üzerinde yoğun bir psikolojik ve fiziksel baskı oluşturmaları kuvvetle muhtemeldir; bu da çocukların öznel ihtiyaçlarını geri planda bırakarak daha edilgen bir konumda kalmalarına yol açmaktadır. Katılımcılardan biri yaşadığı duygusal bastırmayı şu sözlerle dile getirmiştir: *“Çok üzüldüm, içim hüüngür hüüngür ağlıyordu ama bunu dışarıya çok fazla yansıtmıyordum ve bir beş dakika on dakika sonra laboratuvarı oturup geometri sorusu çözmeye devam ettim.”* (K1)

Benzer biçimde, başka bir katılımcı okul sistemine uyumun zorunluluğunu şu şekilde ifade etmiştir: *“Orada çünkü biz hep ezilen taraftaydık yani. O kurala uyacaksın; karşıdaki öğretmen, disiplin, otorite...”* (K7)

Bu ifadeler, çocukların öznel ihtiyaç ve duygularını açıkça ifade edemeden, sistemin beklentilerine göre hareket etmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Shaverian’ın (2004) da belirttiği gibi, yatılı okulda çocuk, aile bağlamında doğal olarak gelişmesi beklenen karşılıklı etkileşim döngüsünden kopar ve hayatta kalabilmek için sisteme uyum sağlamaya zorlanır. Bu durum, çocuğun içsel deneyimlerini bastırarak edilgenleşmesine ve “zırlı” kişilik yapıları geliştirmesine neden olabilir.

Araştırmanın nicel bulguları da bu tabloyu desteklemektedir. Katılımcıların %36,1’i duygularını çoğu zaman ifade etmekte zorlandığını, %23,1’i ara sıra zorlandığını, %18,5’i ise duygularını hiç ifade edemediğini belirtmiştir. Buna karşılık, yalnızca %14,8’i genelde, %3,7’si her zaman rahatça duygularını ifade edebildiğini, %3,7’si ise bu konuda emin olmadığını bildirmiştir. Bu veriler, çocukların büyük bir çoğunluğunun duygusal ifade alanlarının kısıtlandığını ve bastırma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, daha önce yapılmış nicel çalışmalarla da örtüşmektedir. Örneğin Kahraman’ın (2009) araştırmasında, gündüzlü öğrencilerin baş etme gücü ( $X = 15,85$ ), yatılı bölge okulu öğrencilerine göre ( $X = 15,19$ ) daha yüksek bulunmuştur. Bu fark, yatılı okul ortamının çocukların psikososyal dayanıklılığını olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Küçük’ün (2011) çalışmasında, yatılı öğrencilerin anlamlı düzeyde daha fazla uyku sorunu yaşadığı belirlenmiştir ( $p < .01$ ). Ay’ın (2004) bulguları ise, yatılı bölge okulu öğrencilerinin “kendine dönük saldırganlık” ve “antisosyal saldırganlık” düzeylerinin diğer okullara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bu tür saldırganlık biçimleri, çocukların hem kendilerine hem de çevrelerine zarar verici davranışlar geliştirme riskini artırmaktadır.

Coşkun'un (2004) çalışması da benzer bir eğilimi desteklemektedir. Araştırmada, ilköğretim düzeyindeki yatılı bölge okulu öğrencilerinin hem akademik başarılarının hem de uyum düzeylerinin düşük olduğu, taşınmalı ve normal okul öğrencilerine kıyasla daha fazla içe ve dışa dönük problem davranış sergiledikleri tespit edilmiştir. Nigar'ın (2014) çalışmasında ise, yatılı öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı biçimde daha düşük olduğu; özellikle yeterlilik ve ilişkilenme ihtiyaçlarının karşılanmasında belirgin bir yoksunluk yaşadıkları ortaya konmuştur.

Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yatılı bölge okulu ortamının çocukların temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı ve özellikle duygusal ifade, özerklik ve ilişkilenme gibi gelişim alanlarında sınırlayıcı bir etki yarattığı söylenebilir.

Katılımcıların %48,1'i yatılı bölge okulunda eğitim aldıkları dönemde ara sıra kendilerini endişeli, güvende hissetmeyen veya tedirgin hissettiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak, %15,7'si çoğu zaman, %14,8'i ise sürekli olarak bu duygular içinde olduklarını ifade etmiştir. Bu oranlar, katılımcıların yarısından fazlasının yatılı okul ortamını duygusal güvenlikten uzak, kaygı verici bir yer olarak deneyimlediklerini göstermektedir. Nitel verilerle desteklenen bu bulgu, çocukların yalnızca anlık kaygı değil, uzun süreli ve kronik bir tehdit algısı geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar yatılı bölge okulunda “sürekli bir şey olacaktı gibi” hissettiklerini, hem sosyal hem fiziksel çevreye karşı bedensel ve zihinsel düzeyde sürekli tetikte olduklarını belirtmişlerdir. Bu deneyimler, yalnızca duygusal düzeyde değil, aynı zamanda fizyolojik düzeyde de belirgin etkiler bırakmıştır. Kas gerginliği, titreme, panik hali, huzursuzluk ve hipervijilans (aşırı uyanıklık) gibi tepkiler, travmaya maruz kalmış bireylerde sıkça gözlemlenen tepkiler arasında yer almaktadır (Schore, 2001; Van der Kolk, 2014).

Katılımcı K4'ün “*Titreme kelimesini orada öğrendim... Birinin seni döveceğini biliyordun... Özgüven eksikliği, sürekli bir yerlerden bir tepki beklemek...*” ifadesi, gelişimsel olarak kronik bir stres ortamında büyümenin çocuklarda nasıl bir içsel tehlike beklentisine dönüştüğünü açıkça göstermektedir. Benzer şekilde K6'nın “*Korkmak değil*

*ama baskı altındaydım, sürekli tetikte gibiydim...*” sözü, yalnızca anlık bir kaygıyı değil, ortamla ilgili süregelen bir güvensizlik halini ifade etmektedir.

Travma bilgili bakış açısına göre, çocukların güvenli olmayan bir ortamda uzun süre bulunmaları, onların stres yanıt sistemlerinin sürekli aktif kalmasına ve zamanla "sürekli tehdit algısı" (perceived constant threat) geliştirmelerine neden olabilir (SAMHSA, 2014). Bu bağlamda, katılımcıların öğretmen çağırdığında dahi bir tehdit algılaması (K7), hem bağlanma figürleriyle ilişkilerinde bozulma hem de otoriteye karşı koşullu bir korku geliştirdiklerini göstermektedir. K9’un panik hâlini tanımlarken kullandığı “*çok kaynar akıyordu... hatta titriyordum... panik telaş böyle bir şeydi*” gibi ifadeler, duygusal deneyimlerin somatik düzeyde nasıl kodlandığını gözler önüne sermektedir.

Bu durum, literatürde “duygusal olarak güvensiz okullar” olarak tanımlanan ortamlara karşı çocukların geliştirdiği nöropsikolojik adaptasyonlarla benzeşmektedir. Duygusal güvenliğin olmadığı bu tür bağlamlarda, çocukların sinir sistemi "savaş-kaç-don" (fight-flight-freeze) yanıtını kronik olarak aktive eder ve birey uzun vadede kaygı bozukluklarına, düşük benlik saygısına ve sosyal kaçınma davranışlarına yatkın hale gelir (Porges, 2011; Fisher, 2021).

Katılımcıların “temas ettiğiniz an zarar göreceksiniz” (K3) ya da “kimin ne yapacağı belli değil” (K4) gibi ifadeleri, yalnızca belirli olaylara değil, tüm yatılı okul ortamına yönelik genel bir tehdit algısının geliştiğini ve bu algının çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel bütünlüğünü zedelediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yatılı bölge okulundaki birçok çocuk için yalnızca bazı olaylar değil, ortamın tamamı güvensiz ve potansiyel olarak zararlı olarak deneyimlenmiştir.

Katılımcıların aktardığı deneyimler, aynı zamanda *travma bilgili okul* yaklaşımıyla örtüşmeyen birçok sistemik sorunu gözler önüne sermektedir. Travma bilgili okullar, öğrencilerin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin farkında olan, güvenli ilişki kurmayı temel alan ve iyileştirici bir ortam sunmayı hedefleyen yapılardır (SAMHSA, 2014; Overstreet & Chafouleas, 2016). Oysa bu çalışmanın nitel bulgularında, yatılı bölge okulu ortamı katılımcılar tarafından sıklıkla güvensiz, öngörülemez ve destekten yoksun bir bağlam olarak tanımlanmıştır.

Travma bilgili sistemler, öğrencilerin güvenli bağlar kurmasını, duygularını ifade edebilmesini ve kendini düzenleyebilmesini destekleyen müdahalelere öncelik verir (Brunzell, Waters & Stokes, 2015). Ancak katılımcıların %36,1'inin duygularını ifade etmekte çoğu zaman zorlandığını ve %18,5'inin hiç ifade edemediğini belirtmesi, duygusal güvenliğin ve açık iletişimin ciddi biçimde sınırlı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, katılımcıların sürekli tetikte olduklarını ve öğretmen çağrısı dâhil pek çok durumu bir tehdit unsuru olarak algıladıklarını ifade etmeleri, Porges'in (2011) *polivagal teori* çerçevesinde açıklanan "kronik sempatik aktivasyon" durumunu düşündürmektedir. Travma bilgili okullar bu tür fizyolojik stres tepkilerini azaltmayı hedeflerken, yatılı bölge okullarının aksine bu tepkileri pekiştiren koşullar sunduğu görülmektedir.

Katılımcıların birçok ifadelerinde yatılı okulda ilişkilerin şartlı olduğu, güvenin zayıf olduğu ve kural ihlallerinin cezalandırma yoluyla ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda, yatılı bölge okullarının mevcut yapılarının, travma bilgili sistemlerin gerektirdiği koruyucu ve destekleyici unsurlardan büyük ölçüde yoksun olduğu söylenebilir.

### **5.3. YBO Deneyiminin Yetişkin Psikolojik Süreçlerine Etkisine Yönelik Tartışma**

Yatılı bölge okulu deneyimi olan bireylerin yetişkinlik döneminde sergiledikleri psikolojik belirtiler, gelişimsel travma kuramı kapsamında değerlendirildiğinde, erken yaşta maruz kalınan kronik stresin ve ilişkisel güvensizliğin kalıcı izler bıraktığı görülmektedir (Cook vd., 2005; van der Kolk, 2005). Araştırmada uygulanan PCL-5 ve Genel Sağlık Anketi verileri, duygularını rahatça ifade eden katılımcıların yeniden yaşantılamama, olumsuz biliş ve duygudurum ile artan uyarılmışlık puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, duygusal ifadenin travma belirtilerini azaltmada koruyucu bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Öte yandan, duygularını ifade etme düzeyi ile kaçınma davranışları ve genel ruh sağlığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır; bu da duygusal ifadenin her alanda belirleyici olmayabileceğine işaret etmektedir.

Bu bulgular, gelişimsel travmanın temel özelliklerinden biri olan duygusal düzenleme bozukluğuna işaret etmektedir. Katılımcı ifadeleri bu durumu nitel olarak da desteklemektedir. Örneğin bir katılımcı, “O duyguyu gösteremiyorum. Ya komple kendini bırakmak istiyorsun ya da devamlı güçlü olmak zorundasın” (K2) diyerek duygusal bastırma ve güçlü olma zorunluluğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde, “Sürekli yutkunuyorum, hiç konuşamıyorum” (K6) ifadesi de duygusal ifade edememe ile fiziksel tepki örüntülerini bir arada sunmaktadır.

Araştırmanın nicel bulguları, yatılı okuldaki fiziksel koşulları “çok kötü” olarak algılayan bireylerin, yeniden yaşantılama (örneğin flashback, kabus) ve kaçınma davranışlarında anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Bu durum, fiziksel çevreye ilişkin olumsuz algının özellikle travmatik belleğin tetiklenmesi ve bu belleğin çağrışımlarından kaçınma yönelimleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Öte yandan, fiziksel koşulları farklı algılayan gruplar arasında olumsuz biliş ve duygudurum, artan uyarılmışlık, genel sağlık durumu ve toplam PCL-5 puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, travmanın bilişsel ve fizyolojik boyutlarının, bireyin çevresel algısından daha çok içsel baş etme kaynakları ya da gelişimsel duyarlılıklarıyla şekillenebileceğine işaret etmektedir.

Nitel veriler de bu durumu destekler niteliktedir. Katılımcı K2’nin “*Yüksek ses hâlâ mideme ağrı olarak yansıyor*” ifadesi, çocukluk döneminde tehdit olarak kodlanan fiziksel uyarıların beden belleğinde iz bıraktığını göstermektedir. Benzer şekilde, K6’nın “*Bir ortama girdim mi, tam kendimi ifade edemiyorum... Sürekli yutkunuyorum*” sözleri, geçmişte yaşanan travmatik deneyimlerin, bugün dahi bedensel uyarılmışlık ve duygusal kısıtlanma biçiminde sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, yatılı okul sürecinde kendini sürekli endişeli, güvensiz ve tedirgin hisseden bireylerin, toplam PCL-5 puanları ile yeniden yaşantılama, kaçınma ve olumsuz biliş/duygudurum alt boyutlarında anlamlı düzeyde daha yüksek semptom bildirdiklerini göstermektedir. Bu sonuç, çocuklukta süregelen duygusal güvensizliğin, travmatik yaşantıların zihinsel temsillerini ve duygusal düzenleme süreçlerini derinden etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, artan uyarılmışlık ve genel ruh sağlığı puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum,

sürekli güvensizlik hissinin travma belirtilerinin tüm boyutlarını değil, özellikle bilişsel ve duygusal boyutlarını etkilediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, travma sonrası belirtilerin ortaya çıkışında yalnızca yaşanan olaylar değil, çocuğun bu süreçte hissettiği duygusal güvenlik düzeyi de belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bowlby'nin (1969/1982) bağlanma kuramına göre, çocukların erken dönemde bakımverenleriyle kurduğu ilişkiler, yaşam boyu sürecek bağlanma örüntülerinin temelini oluşturur. Bu çalışmanın nitel bulguları, yatılı bölge okulu deneyimi yaşayan katılımcıların erken yaşta ailelerinden koparıldığını ve bu ayrılığın güvenli bağlanmanın gelişmesini engelleyerek, yetişkinlik döneminde ilişkisel zorluklara neden olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların çocuk yaşta ailelerinden ayrıldıkları, kardeşlik ve ebeveynlik bağlarını duygusal olarak sürdüremedikleri; bunun yerine uzak, yüzeysel ya da savunucu ilişkiler geliştirdikleri görülmektedir.

Katılımcılar, kardeşleriyle ve ebeveynleriyle güçlü bir bağ kuramadıklarını, bunun hâlâ sürdüğünü belirtmiştir. “Bugün kardeşlerime kardeşlik yapamıyorum... örselenmiş, yaralanmış taraflarımı görsün istemedim” (K1) ve “10 yaşında evden çıktık, hâlâ eve hiç girmedik” (K4) ifadeleri, erken ayrılığın süreklilik kazandığını göstermektedir. Benzer şekilde, “ben ailemle kopuşu 10 yaşında yaşadım... o sıkı aile bağı kurmak bizim için çok zor” (K7) ifadesi, bağlanma figürleriyle ilişkilerin travmatik bir kopuşla zayıfladığını göstermektedir.

Katılımcıların yatılı okula başlama yaşı ve kalış süresi ile PCL-5 ve GHQ puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Oysa gelişimsel travma literatürü, kritik gelişim dönemlerinde maruz kalınan ayrılıkların daha yıkıcı etkiler yarattığını belirtmektedir (Van der Kolk, 2005). Bu çalışmada anlamlı bir ilişki saptanmamış olması, travmanın daha çok maruz kalınan olaydan değil, olayın anlamlandırılma biçiminden kaynaklandığını göstermektedir. Nitel verilerde, yatılı okul süresine dair farklılıklar olsa da “kurumsal disiplinin içselleştirilmesi” ve “duygusal bastırma” örüntüleri ortaktır. Bu bulgu, süre veya yaş faktöründen ziyade, kurum kültürünün etkisinin belirleyici olduğunu düşündürülebilir.

Nitel bulgulara göre çocuklukta ebeveynle ilişki düzeyine dair gruplar arasında PCL-5 ve GHQ puanları açısından anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Ancak nitel veriler, bu

ilişkinin bireyin ilişkisel örüntülerinde ve bağ kurma biçimlerinde derin izler bıraktığını ortaya koymaktadır. Özellikle romantik ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinde bu bağlanma kopukluğunun etkileri belirgindir. Bir katılımcı, “Çocuğum düşerse de kaldırmam... biz öyle bir şey görmedik” (K2) diyerek bağ kurmak yerine mesafe bırakmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı, “Yakınlık arttığında sistemim aktive oluyor... bağlanmamak yöntemim” (K1) diyerek, bağlanmayı tehdit olarak algıladığını ifade etmiştir.

Çocuklukta ebeveynle ilişki düzeyine göre PCL-5 ve GHQ puanlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuç, bağlanma kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde şaşırtıcı olabilir, çünkü Bowlby (1969/1982) erken bakım ilişkilerinin ruhsal gelişim açısından kritik rol oynadığını öne sürer. Ancak nitel bulgular, katılımcıların erken yaşta ebeveynlerinden ayrıldığını, kardeşlik ve ebeveynlik bağlarını sürdüremediklerini ve bunun hâlen etkisini taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Bu çelişki, sayısal ölçeklerin ayrılık ve bakım kopukluğunun içsel etkilerini tam olarak yansıtamayabileceğini düşündürmektedir. Örneğin, Schaverian (2004), duygusal ihmalin ve bağlanma kesintisinin sıklıkla bastırıldığını ve bireyin bu deneyimi kelimelere dökmeye zorlandığını belirtmiştir.

Bağlanma kuramı, erken dönem ayrılıkların duygusal güvenlik, öz-değer ve başkalarıyla güvenli ilişki kurma kapasitelerini zayıflattığını öne sürer (Mikulincer & Shaver, 2007). Bu bağlamda, katılımcılardan bazılarının “danışan-danışman gibi ilişki kurduğunu”, “kimseye bağlanamadığını” ya da “duvar örerek ilişkiyi sınırlandırdığını” ifade etmesi (örneğin K5, K7), güvenli bağlanmanın yerini, savunmacı ve mesafeli ilişkilere bıraktığını göstermektedir. Bu deneyimler, özellikle erken yaşta yatılı okula başlayan çocuklarda bağlanma sisteminin kesintiye uğramasının uzun vadeli sonuçlarıyla tutarlıdır.

Bu çalışmada, cinsiyete göre PCL-5 toplam puanları ve genel sağlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak yeniden yaşantılama ve kaçınma alt boyutlarında kadın katılımcıların puan ortalamaları anlamlılığa yakın düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu, kadınların özellikle travmatik olayları zihinsel olarak tekrar yaşama ve kaçınma

davranışları geliştirme eğilimlerinin erkeklere kıyasla daha belirgin olabileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, meta-analitik bulgularla kısmen örtüşmektedir. Örneğin, yapılan geniş ölçekli meta-analizlerde (Tolin & Foa, 2006), kadınların erkeklere göre daha yüksek TSSB riski taşıdığı, özellikle cinsel saldırı gibi belirli potansiyel travmatik olaylara daha sık maruz kaldıkları ve aynı tür olaylar karşısında daha yoğun stres tepkileri gösterdikleri bildirilmiştir. Ancak bu çalışmada toplam PCL-5 puanlarında anlamlı cinsiyet farkı saptanmamış olması, yatılı bölge okulu deneyiminin her iki cinsiyet üzerinde benzer düzeyde ruhsal etkiler yaratabileceğine veya örneklemin sınırlılıklarına işaret ediyor olabilir. Nitel bulgularda da kadın ve erkek katılımcıların benzer biçimde “güçlü olma zorunluluğu” ve “yardım istememe” stratejileri geliştirdiği görülmektedir.

Schaverian (2004), “yatılı okul sendromu”nu erken yaşta aileden ayrılarak kurumsal yapılar içinde büyüyen bireylerde, duygusal yoksunluk, içselleştirilmiş disiplin ve bağlanma bozuklukları gibi uzun vadeli etkiler yaratan psikolojik bir örüntü olarak tanımlar. Bu çalışmada yer alan katılımcıların deneyimleri, kurumsal disiplinin ve otorite temelli ilişkilerin, yetişkinlik döneminde de devam eden davranışsal kalıplar oluşturduğunu göstermektedir. Bu etkiler, nitel verilerde sıklıkla “içselleştirilmiş kurallar”, “otoriteyle mesafeli ilişki”, “donakalma tepkisi” ve “aşırı uyum” gibi biçimlerde karşımıza çıkmaktadır.

Öncelikle, yatılı okulda edinilen günlük rutinlerin – özellikle yatak toplama, yemek saatlerine uyma ve kurgusal zaman planlaması gibi disiplin alışkanlıklarının – yetişkinlikte de sürdürüldüğü görülmektedir. “Ben hâlâ sabah kalktığımda işe geç kalsam bile yatağımı yaparım” (K8) ve “Yemek saatim hep aynıdır çünkü orada öğrendim” (K4) gibi ifadeler, bu içselleştirmenin göstergesidir. Bu durum, Schaverian’ın tanımladığı “kurumsal kimlik içselleştirmesi” ile örtüşmektedir; birey, kurumun kurallarını kişiliğinin bir parçası haline getirmiştir.

Otorite figürleriyle kurulan ilişkilerde gözlemlenen çekinme, kaygı ve uzak durma tutumları ise yatılı okulda edinilmiş korku temelli öğrenmelerin devam ettiğini göstermektedir. Nicel bulgularda bu ilişkiye dair anlamlı bir fark yer almamış olsa da, nitel ifadeler bu yapıyı açıkça desteklemektedir. “Amirin odasına gitmek hâlâ çok kaygı

verici... başhekimin merdivenlerini çıkmak bile stresli” (K1) ve “Müdürümüz çok katıydı, hâlâ yöneticilerle mesafeli durmaya çalışırım” (K9) ifadeleri, otoriteyle karşılaşmanın yetişkinlikte de kaygı ve donakalma tepkilerine neden olduğunu göstermektedir.

Kurumsal kalıpların birey üzerindeki etkisi sadece davranışsal düzeyde değil, duygusal düzeyde de görülmektedir. Özellikle kuralların ihlali karşısında yaşanan yoğun bedensel tepkiler (örneğin mide ağrısı, sessizlik, yutkunma, öfke karşısında donakalma), travmanın bedensel izlerini göstermektedir. “Zamanla yarışyorsun. Geç kalırsan midem ağrıyor... hâlâ erken giderim” (K2) ve “Biri suçlayıcı yaklaştığında kitleniyorum... ağlamaya başlıyorum” (K7) ifadeleri, bu içselleştirmenin bedensel düzeyde devam ettiğini göstermektedir.

Schaverian’ın (2004) vurguladığı üzere, yatılı okul deneyimi bir yandan bireyin kurumsal beklentilere uyum sağlayarak işlevselliğini sürdürmesini sağlarken; diğer yandan bireyin özgün duygularını bastırmasına, sorgulama becerilerinden uzaklaşmasına ve otoriteyle ilişkide örüntüsü geliştirmesine neden olur. Bu araştırmanın bulguları, yatılı okul sendromuna özgü bu yapısal ve davranışsal izlerin, yetişkinlik döneminde de sürdüğünü göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerden gelen fiziksel ve duygusal şiddete ya da akran zorbalığına maruz kalma sıklığına göre DSM-5 TSSB alt boyutlarında ve genel sağlık puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p > .05$ ). Nitel verilerde, öğretmen figürünün hâlâ amir figürlerine karşı gelişen kaygının kaynağı olarak kodlandığı görülürken, bu psikolojik örüntünün nicel ölçekte anlamlı fark üretmemesi, maruziyetin sistemik normallik içinde algılanmasından kaynaklanabilir. Öte yandan Copeland ve arkadaşları (2007) yaptıkları uzunlamasına araştırmada, kişilerarası şiddetin, çocuklarda TSSB belirtilerinin gelişimiyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bildirmiştir.

Katılımcılar, kurumsal yapının duygusal ihtiyaçlarını karşılamadığını, duygularını bastırmayı ve yalnız baş etmeyi öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda, ruhsal destek almayan ya da duygularını ifade etmekte zorlanan bireylerin PCL-5 puanlarının daha yüksek olması, bu destek eksikliğinin psikolojik iyi oluş üzerinde belirleyici olduğunu

göstermektedir. Bu durum, destekleyici yetişkin varlığı ve duygu düzenleme becerilerinin güçlendirilmesindeki eksikliğinde ne tür sonuçlar doğabileceğini örneklemektedir.

Katılımcı ifadelerinde, çocuklukta bastırılan duyguların, yetişkinlikte kronik kaçınma, içe çekilme ve ilişkisel kopukluk olarak devam ettiği görülmektedir. “Yardım istemem, kendi başıma hallederim” (K7) ve “Kimseyle paylaşmam, sorunlarımı içimde yaşarım” (K2) gibi beyanlar, destek sistemlerinden yoksun büyüyen çocukların, yetişkinlikte bireyselleşmiş ama yalnız baş etme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan bazı katılımcılar, yatılı okulun zorluklarına rağmen direnç geliştirdiklerini ve bu deneyimi dönüştürdüklerini belirtmiştir. “Ben değişikliklere kolay adapte olmayı öğrendim” (K5) ve “Empati kurmayı orada öğrendim” (K1) gibi ifadeler, travmatik yaşantıların her zaman yıkıcı olmayabileceğini, uygun destek ve anlamlandırma süreçleriyle bireyin dayanıklılık kapasitesini artırabileceğini göstermektedir.

Ancak bu olumlu etkiler, sistematik bir desteğin değil, bireysel baş etme çabalarının sonucudur. Travma bilgili okullarda ise amaç, bu süreci şansa bırakmak yerine, tüm öğrencilere güvenli ilişki kurma, duygu düzenleme ve anlamlandırma desteğini sistematik olarak sunmaktır.

## SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Nicel veriler 108 kişi, nitel veriler ise 10 katılımcı ile sınırlı kalmış, bu durum bulguların genellenebilirliğini kısıtlamıştır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi ve verilerin öz-bildirimlere dayanması, bellek ve aktarım yanlılığı riskini taşımaktadır. Görüşmeler yarı yapılandırılmıştır; bu, esneklik sağlarken aynı zamanda araştırmacının yönlendirmelerinden etkilenme olasılığını artırır. Çalışmanın kesitsel desende yürütülmesi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesine olanak verse de nedensellik kurulmasına imkân vermemektedir. Kullanılan ölçeklerin ve görüşme formunun YBO bağlamına özgü tüm deneyimleri yansıtmaması da bir diğer sınırlılıktır. Son olarak araştırma yalnızca Türkiye’deki YBO deneyimleri ile sınırlıdır ve farklı ülke sistemlerine doğrudan genellenemez.

## ÖNERİLER

SAMHSA'nın (2014) Travma Bilgili Yaklaşım Rehberi çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu çalışmanın bulgularına göre yatılı bölge okullarında travma bilgili okul ilkelerinin hayata geçirilmesi gereğini açıkça ortaya koymaktadır. SAMHSA'nın tanımladığı altı temel ilkeye (güvenlik, güvenilirlik ve şeffaflık, akran desteği, iş birliği ve karşılıklılık, güçlenme-ses-seçim, kültürel-tarihsel ve toplumsal hassasiyet) göre, aşağıdaki yapısal dönüşümler önerilebilir:

1. Güvenlik: Yatılı okullarda fiziksel ve psikolojik güvenliğin sağlanması öncelikli bir gerekliliktir. Barınma, temizlik, yemek ve sağlık hizmetleri çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmeli; bu alanlar çocukların güvende hissedeceği biçimde yapılandırılmalıdır. Ayrılık ve kayıp dönemleri (aileden ilk ayrılış, tatil dönüşleri vb.) çocuklarda yoğun stres yarattığı için, bu geçişler “uyum destek programları” ile desteklenmelidir. Kuruma yeni başlayan çocuklar için ayrılık travmasına duyarlı yapılar oluşturulmalıdır. Duygusal düzenleme becerileri erken yaşta desteklenmeli, sosyal-duygusal öğrenme programlarıyla çocuklara duygularını bastırmadan tanımlama ve ifade etme becerisi kazandırılmalıdır. Ayrıca, çocukların kurum içinde güvenebilecekleri en az bir yetişkinle bağ kurabilmeleri teşvik edilmeli; öğretmenler duygusal güvenlik sağlayabilecek şekilde eğitilmelidir. Özellikle erken yaşta yatılılığa başlayan çocuklar için bağlanma figürleriyle teması sürdürebilecekleri uygulamalar (düzenli aile görüşmeleri, mektup/mesajlaşma, bakım veren sürekliliği vb.) hayata geçirilmelidir.

2. Güvenilirlik ve Şeffaflık: Disiplin uygulamaları, şiddet ve keyfilikten arındırılarak onarıcı adalet ilkeleriyle yeniden yapılandırılmalıdır. Çocuğun sesini duyabildiği, eğitici ve ilişki temelli bir disiplin yapısı kurulmalıdır. Tüm personel çocukluk çağı travması, bağlanma kuramı ve duygusal gelişim konularında düzenli hizmet içi eğitim almalıdır. Bu eğitimlerin içeriği travma bilgili yaklaşımı destekleyecek şekilde yapılandırılmalı; okulun politika belgeleri, misyon ve vizyonu bu doğrultuda güncellenmelidir. Kurum kültürü daimi olarak gözden geçirilmeli; katı, korku temelli işleyiş yerine güvene ve

anlayışa dayalı bir yapı oluşturulmalıdır. Travma bilgili okul kültürü, cezalandırıcı değil ilişki ve öğrenme odaklı bir sistem üzerine inşa edilmelidir.

3. Akran Desteği: Akran ilişkileri, yatılı okul yaşamında duygusal dayanışmayı güçlendiren önemli bir kaynak olarak değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda, sosyal destek sistemleri her çocuk için erişilebilir hale getirilmeli, öğretmenlerin bireysel iyi niyetiyle sınırlı olmayan kurumsal yapılar kurulmalıdır. Travma deneyimi olan çocuklara akran mentorluğu ve psikososyal danışmanlık hizmetleri sağlanmalıdır. Sosyal destek ağları oyun temelli uygulamalar, grup çalışmaları ve kolektif etkinliklerle zenginleştirilmelidir. Ayrıca, mezun bireyler için yetişkinlikte ortaya çıkan travma belirtilerini tanıma ve baş etme becerilerini destekleyen psikolojik destek programları geliştirilmelidir.

4. İş Birliği ve Karşılıklılık: Kurum kültürü, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, duygusal ihtiyaçlarıyla da görünür oldukları bir yapıya dönüşmelidir. “Destekleyici yetişkin varlığı” ilkesinin sistematik olarak okula entegre edilmesi önemlidir. İlişki temelli bir okul iklimi oluşturularak bağ kurma, güvenme ve birlikte çözüm üretme becerileri güçlendirilmelidir. Ayrıca, sistem içinde “uyumlu” görünen ancak görünmezleşen çocukların ihtiyaçlarının da fark edilmesi gerekmektedir. Özellikle sessiz, başarılı ve sorunsuz görünen öğrencilerin duygusal değerlendirmeye alınması sağlanmalıdır.

5. Güçlenme, Ses ve Seçim: Çocuklara kendi yaşamlarına dair karar süreçlerinde söz hakkı tanınmalı; ihtiyaçlarını ifade edebilecekleri güvenli alanlar oluşturulmalıdır. Bu katılım, hem öz saygı hem de kontrol duygusunu artırarak duygusal bastırmayı azaltabilir. Rehberlik saatleri ve sosyal-duygusal öğrenme uygulamaları, duyguların ifade edilmesini ve sağlıklı baş etme becerilerinin gelişmesini desteklemelidir. Koşulsuz destek ilkesi benimsenerek öğrencilere gösterilen ilgi ve bakım başarıya veya kurallara uyuma endekslenmemelidir. Dayanıklılık geliştirmiş bireylerin bu süreci yalnızca bireysel çabalarla değil, destekle başarabildiği vurgulanmalı ve tüm çocuklara bu dönüşüm olanağı sunulmalıdır.

6. Kültürel, Tarihsel ve Toplumsal Duyarlılık: Yatılı bölge okulları farklı köylerden ve kültürel geçmişlerden gelen çocukları barındırdığı için, kültürel çeşitliliğe duyarlı yaklaşımlar geliştirilmelidir. Öğretmenler ve personel bu çeşitliliği tanıyacak ve

destekleyecek biçimde eğitilmeli, çocukların dil, değer ve yaşam tarzı farklılıkları çatışma nedeni olmaktan çıkarılmalıdır. Cinsiyet temelli farklılıklar da dikkate alınmalı; özellikle araştırma bulgularında kadınlarda daha yoğun gözlenen TSSB belirtileri ışığında, cinsiyet duyarlı psikososyal destek hizmetleri planlanmalıdır.



## SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Yatılı bölge okulu deneyimi bulunan kadın katılımcıların kaçınma düzeyleri erkeklere kıyasla anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.
2. Eğitim düzeyine göre farklılıklar incelendiğinde, ortaokul mezunu bireylerin yeniden yaşantılama puanlarının en yüksek, lise mezunu bireylerin ise en düşük olduğu görülmüştür.
3. Öğretmen şiddetine maruz kalma, ebeveynlerle ilişki, yardım arama durumu ve akran zorbalığı değişkenleri açısından DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi toplam puanları, alt boyutlar ve Genel Sağlık Anketi puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.
4. Yatılı okulda sürekli, çoğu zaman veya ara sıra endişeli, güvensiz ve tedirgin hisseden katılımcıların TSSB toplam puanları ile yeniden yaşantılama, kaçınma ve olumsuz biliş-duygudurum puanlarının, hiç endişeli, güvensiz ve tedirgin hissetmeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
5. Tüm alt boyutlar incelendiğinde, sürekli endişeli, güvensiz ve tedirgin hisseden grubun puanlarının en yüksek; hiç endişeli, güvensiz ve tedirgin hissetmeyen grubun puanlarının ise en düşük olduğu görülmüştür.
6. Duygularını genelde rahatça ifade eden katılımcıların TSSB toplam puanları ve alt boyut puanları diğer gruplara göre anlamlı biçimde daha düşük bulunmuştur.
7. Ruh sağlığı desteği alan katılımcıların TSSB toplam ve alt boyut puanlarının, ayrıca Genel Sağlık Anketi puanlarının en yüksek; destek almayı düşünmeyen grubun ise en düşük olduğu saptanmıştır.
8. DSM-5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi kesme noktası 47 alındığında, katılımcıların %30,6'sında (n=33) TSSB bulunduğu, %69,4'ünde (n=75) bulunmadığı belirlenmiştir.
9. Katılımcılar yatılı okul ortamını katı kurumsal disiplin, yoğun rutinler, kısıtlı alanlar, zaman baskısı, mahremiyet eksikliği, yetersiz personel ve fiziksel koşullar ile yoksulluk bağlamında tanımlamıştır. Kültürel uyum sorunları ve şiddet yoluyla

disiplin öne çıkarken; bazı katılımcılar koruyucu-destekleyici ilişkileri de olumlu bir deneyim olarak belirtmiştir.

10. Sürekli tetikte olma ve bedensel alarm hâli, duyguların bastırılması, yalnız baş etme, öğretmen onayını kazanma çabası ve dini baş etme stratejileri (ör. Allah'a sığınma) sıkça ifade edilmiştir.
11. Katılımcıların yaklaşık yarısı öğretmenlerden hem fiziksel hem de duygusal şiddet gördüğünü aktarmış; şiddetin kimi zaman sistematik bir kontrol ve itaat aracı olarak işlediğini, çocukların bunu normalleştirdiğini belirtmiştir.
12. Katılımcılar yetişkinlikte sürekli tetikte olma, bedensel alarm hâli, duygusal yakınlıktan kaçınma, ilişkilerde mesafe koyma, otorite figürlerine karşı kaygı ve güvensizlik yaşadıklarını dile getirmiştir.

## KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2008). *Türkiye’de kırsal kesimde yaşayan ailelerin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma*. AÇEV Yayınları.
- Avery, J. C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, M., & Skouteris, H. (2020). Systematic review of school-wide trauma-informed approaches. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 13(4), 527–544. <https://doi.org/10.1007/s40653-020-00321-1>
- Aydın, B. (2015). *Yatılı Bölge Ortaokullarında Okuyan Öğrencilerde Kaygı, Yalnızlık, Öz-Yeterlik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*.
- Behaghel, L., Gurgand, M., & Maurin, E. (2017). *Boarding schools and the education of disadvantaged students*. Paris School of Economics. <https://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/maurin-eric/boarding-schools.pdf>
- Bilgin, A. (2007). Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 1–18.
- Blitz, L. V., Yull, D., & Clauhs, M. (2016). Bringing sanctuary to school: Assessing school climate as a foundation for culturally responsive trauma-informed approaches for urban schools. *Urban Education*, 1–30. <https://doi.org/10.1177/0042085916651323>
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss* (Vol. 1: *Attachment*, 2nd ed.). Basic Books.

- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201–210. <https://doi.org/10.1192/bjp.130.3.201>
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent–child attachment and healthy human development. Basic Books.
- Boydak Özan, M., Sağlam, H., & Karaca, M. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okullarında pansiyon yönetiminde karşılaşılan sorunlar (Malatya - Diyarbakır ili örneği) [Board problems in management in regional boarding primary schools]. \*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 126–138.
- Boysan, M., Guzel Ozdemir, P., Ozdemir, O., Selvi, Y., Yilmaz, E., & Kaya, N. (2017). Psychometric properties of the Turkish version of the PTSD Checklist for Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (PCL-5). \*Psychiatry and Clinical Psychopharmacology, 27(3), 306–316. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1342769>
- Brave Heart, M. Y. H. (2003). The historical trauma response among natives and its relationship with substance abuse: A Lakota illustration. *Journal of Psychoactive Drugs*, 35(1), 7–13. <https://doi.org/10.1080/02791072.2003.10399988>
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2015). Teaching with strengths in trauma-affected students: A new approach to healing and growth in the classroom. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/ort0000048>
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Cassiers, L. L. M., Sabbe, B. G. C., Schmaal, L., Veltman, D. J., & Penninx, B. W. J. H. (2018). Structural and functional brain abnormalities associated with exposure to different childhood trauma subtypes: A systematic review of neuroimaging findings. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 329. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00329>

- Coşkun, L. (2004). Yatılı, taşınmalı ve "normal" eğitim yapılan ilköğretim okulu öğrencilerinde akademik başarı, okula ilişkin tutum, algılanan sosyal destek ve davranış-uyum sorunları arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J. D., Lanktree, C. B., Blaustein, M. E., Cloitre, M., ... & van der Kolk, B. A. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390–398. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-05>
- Copeland, W. E., Keeler, G., Angold, A., & Costello, E. J. (2007). Traumatic events and posttraumatic stress in childhood. *Archives of General Psychiatry*, 64, 577–584.
- Cozolino, L. (2002). *The neuroscience of psychotherapy: Building and rebuilding the human brain*. W. W. Norton & Company.
- Cozolino, L. (2006). *The neuroscience of human relationships: Attachment and the developing social brain*. W. W. Norton & Company.
- Curto, V. E., & Fryer, R. G., Jr. (2014). The potential of urban boarding schools for the poor: Evidence from SEED. *Journal of Labor Economics*, 32(1), 65–93. <https://doi.org/10.1086/671798>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2021). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- D'Andrea, W., Ford, J., Stolbach, B., Spinazzola, J., & van der Kolk, B. A. (2012). Understanding Interpersonal Trauma in Children: Why We Need a Developmentally Appropriate Trauma Diagnosis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 187–200. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01154.x>

- Demirel, T., & Kurt, T. (2021). Eğitim eşitliği açısından yatılı bölge ortaokullarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 26, 53–87.
- Doka, K. J. (Ed.). (1989). *Disenfranchised grief: Recognizing hidden sorrow*. Lexington Books/D. C. Heath and Company.
- Doka, K. J. (Ed.). (2002). *Disenfranchised grief: New directions, challenges, and strategies for practice*. Research Press.
- Duffell, N. (2000). *The making of them: The British attitude to children and the boarding school system*. Lone Arrow Press.
- Duffell, N. (2014). *Wounded leaders: British elitism and the entitlement illusion: A psychohistory*. Lone Arrow Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed., rev. and enl.). Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Faulkner, J. (2018). *Balanced, avoidant or preoccupied? Attachment strategies of adults who attended independent boarding schools compared with those who attended independent day schools* [Doctoral thesis, University of Essex].
- Flett, G. L., Endler, N. S., & Besser, A. (2009). Separation anxiety, perceived controllability, and homesickness. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(2), 265–282. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00438.x>
- Fisher, J. (2021). *Travmadan hayatta kalanların parçalanmış benliklerini iyileştirmek* (G. Süren, Çev.). Nobel Yaşam Yayınları.
- Ford, J. D. (2023). Why We Need a Developmentally Appropriate Trauma Diagnosis for Children: a 10-Year Update on Developmental Trauma Disorder. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 16(2), 403–418. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00415-4>
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk: Perspectives on stress and coping.

- Goldberg DP, Hillier VF (1979) A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychol Med* 9:139-145
- Gregorowski, C., & Seedat, S. (2013). Addressing childhood trauma in a developmental context. In *Journal of Child and Adolescent Mental Health* (Vol. 25, Issue 2, pp. 105–118). <https://doi.org/10.2989/17280583.2013.795154>
- Grundy, D. (2021). *An Exploration of The Trauma of Attending Boys Boarding School and Its Impact on Adult Life*.
- Hodges, J., Sheffield, J., & Ralph, A. (2013). Home away from home? Boarding in Australian schools. *Australian Journal of Education*, 57(1), 32–47. <https://doi.org/10.1177/0004944112472789>
- Hooper, L. M., Doehler, K., Wallis, H., & Tomek, S. E. (2012). Patterns of self-reported alcohol use, depressive symptoms, and body mass index in a family sample: The buffering effects of parentification. *The Family Journal*, 20(2), 127–135. <https://doi.org/10.1177/1066480711435320>
- Hopkins, E. (2021). Exploring the impact of attending boarding school on adult well-being, mental health and relationships [Doctoral thesis, University of Essex].
- Ismayilova, L., Claypool, E., & Heidorn, E. (2023). *Trauma of separation: the social and emotional impact of institutionalization on children in a post-Soviet country*. *BMC Public Health*, 23, 366. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15275-w>
- Kamble, V., & Podder, L. (2016). Separation anxiety level of children aged 6–10 years residing in school hostels. *International Journal of Health Sciences & Research*, 6(11), 178–183.
- Karagöz, Y. (2017). *Sağlıkta araştırma & çözümleme: SPSS uygulamalı* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, B. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu II. kademe öğrencilerinin bağlanma stillerinin incelenmesi.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Klaming, R., Spadoni, A. D., Veltman, D. J., & Simmons, A. N. (2019). Expansion of hippocampal and amygdala shape in posttraumatic stress and early life stress. *NeuroImage: Clinical*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2019.101982>
- Kılıç, C. (1996a). General Health Questionnaire: A reliability and validity study [in Turkish]. *Turkish Journal of Psychiatry*, 7(1), 3–9.
- Küçük, E. (2011). *Yatılı Okul Öğrencilerinin ve Ailesi ile Birlikte Yaşayan Öğrencilerin Sağlık Durumu ve Yaşam Kalitesi Açısından Karşılaştırılması*.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Malalagama, A. S. (2020). Psychological effects of boarding students in schools far away from home – a qualitative study of a sample of students referred to a psychiatry clinic from Central Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Psychiatry*, 11(1), 14–19. <https://doi.org/10.4038/slpsyc.v11i1.8223>
- Mander, D. J., & Lester, L. (2017). A longitudinal study into indicators of mental health strengths and difficulties reported by boarding students as they transition from primary school to secondary boarding schools in Perth, Western Australia. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 139–152. <https://doi.org/10.1017/jgc.2017.1>
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). *The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children*. *American Psychologist*, 53(2), 205–220. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.205>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2), e1018. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>

- McLaughlin, K. A., Zeanah, C. H., Fox, N. A., & Nelson, C. A. (2011). Attachment security as a mechanism linking foster care placement to improved mental health outcomes in previously institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 56–64. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02295.x>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023, Eylül). Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/2023. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Mevcut durum: Yatılı Bölge Ortaokulları öğrenci sayıları* [Resmî istatistik]. Yatılı Bölge Ortaokulları Genel Müdürlüğü. <https://ybo.meb.gov.tr/www/mevcut-durum/icerik/30>
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmî Gazete* (No. 14574, 24 Haziran 1973).
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). Attachment theory and attachment styles. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 424–450). Guilford Press.
- Mitchell, M. B. (2017). No one acknowledged my loss and hurt: Non-death loss, grief, and trauma in foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0502-8>
- Mowen, T. J., Brent, J. J., & Boman, J. H. (2020). The effect of school discipline on offending across time. *Justice Quarterly*, 37(4), 739–760. <https://doi.org/10.1080/07418825.2019.1625428>
- Mutluer, T., Fatih, P., Tayakısı, E., Moh'd Kamal, Y., Shabshog, Y., Çapacı, M., Yürük, D., & Necef, I. (2021). Psychopathology and dissociation among boarding school students in Eastern Türkiye. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 201–207. <https://doi.org/10.1007/s40653-021-00351-3>
- National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee. (2017). Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework. National Center for Child Traumatic Stress. <https://www.nctsn.org/resources/creating-supporting-and-sustaining-trauma-informed-schools-system-framework>

- Nigar, F. (2014). *Ortaokul Öğrencileri ile Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Temel Psikolojik İhtiyaçlar Düzeyinin Karşılaştırması*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nijenhuis, E., van der Hart, O., & Steele, K. (2010). Trauma-related structural dissociation of the personality. *Activitas Nervosa Superior*, 52(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/BF03379560>
- Nur Güngör, M. (2024). Yatılı okul deneyimi olan genç yetişkinlerin aile ve romantik ilişkilerinin bağlanma kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi: Fenomenolojik bir çalışma [Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 8(1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>
- Ömerli, O. (2017). *Eğitimde Dezavantaj Olarak “Yatılılık” Olgusu/ Pierre Bourdieu Sosyolojisi Perspektifinden Bir Analiz*. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peksöz, E. (2023). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Peksöz, E., & Öztan Ulusoy, Y. (2024). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(2), 408–431. <https://doi.org/10.33400/kuje.1343516>
- Pfeiffer, J. P., Piquart, M., & Krick, K. (2016). Social relationships, prosocial behaviour, and perceived social support in students from boarding schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 31(4), 279–289. <https://doi.org/10.1177/0829573516630303>
- Pierce, H., Jones, M. S., & Gibbs, B. G. (2022). Early adverse childhood experiences and exclusionary discipline in high school. *Social Science Research*, 101. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102621>

- Piaget, J. (1936/1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1961). 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. Resmî Gazete (Sayı: 10705). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf>
- Resmî Gazete. (1973). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Running Bear, U., Croy, C. D., Kaufman, C. E., Thayer, Z. M., Manson, S. M., & The AI-SUPERPFP Team. (2018). The relationship of five boarding school experiences and physical health status among Northern Plains Tribes. *Quality of Life Research*, 27(1), 153–157. <https://doi.org/10.1007/s11136-017-1742-y>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Schore, A. N. (2001). Effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 201–269.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 7–66.
- Schaverien, J. (2004). Boarding School: The Trauma of The “Privileged” Child. *Journal of Analytical Psychology*, 49, 683–705.
- Schaverien, J. (2011). *Boarding School Syndrome: Broken Attachments A Hidden Trauma*. 138–155.

- Spina, A. D., Mireles-Rios, R., & Roberts, S. A. (2019). Perceptions of teachers as attachment figures at a boarding school: Residential schooling & attachment. *Journal of Education and Human Development*, 8(1), 8–17. <https://doi.org/10.15640/jehd.v8n1a2>
- Sroufe, L. A. (1990). An organizational perspective on the self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 281–307). University of Chicago Press.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1017/S0954579499001923>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Şimşek, D. (2010). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve Ailesi Yanında Kalan İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akran İlişkileri, Sosyal Destek Algıları ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı. (1967). *İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968–1972)*.
- Tolin, D. F., & Foa, E. B. (2006). Sex differences in trauma and posttraumatic stress disorder: A quantitative review of 25 years of research. *Psychological Bulletin*, 132(6), 959–992. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.959>
- Topçu, N. (2019). *Yatılı Bölge Ortaokullarında Öğrenim Gören Ergenlerin Ebeveyne, Akrana ve Okula Bağlanma Düzeylerinin İncelenmesi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulaş, Ç. (2012). *Tunceli ili yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde depresif semptomların görülme sıklığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- UNICEF. (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması: Özet rapor*. UNICEF.
- UNICEF. (2021). *Prohibiting all corporal punishment of children: Laying the foundations for non-violent childhoods*. UNICEF.
- UNICEF Türkiye. (2024). *Ulusal nüfus içerisinde okul dışı kalmış çocuklara yönelik analiz raporu*. UNICEF.
- United Nations General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401–408. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-06>
- Van der Kolk, B. A., & Courtois, C. A. (2005). Editorial comments: Complex developmental trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 18(5), 385–388. <https://doi.org/10.1002/jts.20046>
- Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Wahab, S., Abdul Rahman, F. N., Wan Hasan, W. M. H., Zamani, I. Z., Arbaiei, N. C., Khor, S. L., & Nawi, A. M. (2013). *Stressors in secondary boarding school students: Association with stress, anxiety and depressive symptoms*. *Asia-Pacific Psychiatry*, 5(Suppl 1), 82–89. <https://doi.org/10.1111/appy.12067>
- Weeks, G. A., Sakmar, E., Clark, T. A., Rose, A. M., Silverman, W. K., & Lebowitz, E. R. (2024). Family accommodation and separation anxiety: The moderating role of child attachment. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01705-2>
- Williams, K. (2015). *Risk and resilience in emerging adults with childhood parentification* [Doctoral dissertation, University of Windsor].

- Wilk, P., Maltby, A., & Cooke, M. (2017). Residential schools and the effects on Indigenous health and well-being in Canada—a scoping review. *Public Health Reviews*, 38(8). <https://doi.org/10.1186/s40985-017-0055-6>
- Yasmin, M., & Daulay, D. A. (2017). *Gambaran homesickness pada siswa baru di lingkungan pesantren. Psikologia: Jurnal Pemikiran Dan Penelitian Psikologi*, 12(3), 165–173. <https://doi.org/10.32734/psikologia.v12i3.2260>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, L. (2023). Boarding school experience, academic performance, and personality development among Chinese adolescents in urban area. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 6(1), 292–298. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/6/20220337>
- Zhong, Z., Feng, Y., & Xu, Y. (2024). *The impact of boarding school on student development in primary and secondary schools: A meta-analysis. Frontiers in Psychology*, 15, Article 1359626. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1359626>
- Zulvi, J. D., & Abidin, Z. (2025). Coping strategies of high-achieving students in boarding excellence high schools: A case study. *International Journal of Science and Society*, 7(1), 31–39.

## **EKLER**

### **Ek A. Etik Kurul Değerlendirme Sonucu**

Etik Kurulu Onayı, bu tezin basılı halinde mevcuttur.



## Ek B. Nicel Veriler İçin Onam Formu

Sayın Katılımcı,

Öncelikle desteğiniz için gönülden teşekkür ederim. Bu çalışma, Psk. Dan. Fatma Boz tarafından yürütülen "Travma Bilgili Perspektiften Yatılı Bölge Okulu Deneyiminin Yetişkinlikteki Yansımaları: Karma Yöntem Araştırması" adlı tez çalışmasına ait onam formudur. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyunuz.

Bu araştırma, Yatılı Bölge Okulların'da eğitim görmüş yetişkin bireylerin yatılı okul deneyimlerinin travma bilgili bir perspektiften değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Katılımcı olmak için, Yatılı bölge okullarında ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde eğitim almış olmanız beklenmektedir. Katılımcı olmak için, 18 yaşından büyük, herhangi bir psikiyatrik rahatsızlık tanısı almamış ve yatılı bölge okullarında (YİBO/YBO) ilkokul veya ortaokul düzeyinde eğitim görmüş olmanız beklenmektedir.

Araştırmaya katılım tamamen sizin gönüllülüğünüze bağlıdır. Araştırmaya katılmayı reddetme ya da soruları doldurmaya başladıktan sonra yarım bırakma hakkınız bulunmaktadır. Verilen cevaplarda doğru/ yanlış bir cevap bulunmamakta size en uygun yanıtı işaretlemeniz yeterli olacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek veriler tamamen araştırma için kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Araştırma hakkında ya da sorular hakkında daha fazla bilgi edinmek isterseniz araştırmacıya mail adresi üzerinden ulaşabilirsiniz.

Katılımınıza ilişkin onayınızı vermek için, aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz:

Araştırmaya katılmak istiyorum ve bu onam formunu okudum.

İsim Soyisim

Tarih İmza

## Ek C. Nitel Veriler İçin Onam Formu

Sayın Katılımcı,

Öncelikle desteğiniz için gönülden teşekkür ederim. Bu çalışma, Psk. Dan. Fatma Boz tarafından yürütülen " Travma Bilgili Perspektiften Yatılı Bölge Okulu Deneyiminin Yetişkinlikteki Yansımaları: Karma Yöntem Araştırması " adlı tez çalışmasına ait onam formudur. Lütfen aşağıdaki bilgileri dikkatlice okuyunuz.

Bu araştırma, Yatılı Bölge Okulların'da eğitim görmüş yetişkin bireylerin yatılı okul deneyimlerinin travma bilgili bir perspektiften değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Katılımcı olmak için, Yatılı bölge okullarında ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde eğitim almış olmanız beklenmektedir. Katılımcı olmak için, 18 yaşından büyük, herhangi bir psikiyatrik rahatsızlık tanısı almamış ve yatılı bölge okullarında (YİBO/YBO) ilkokul veya ortaokul düzeyinde eğitim görmüş olmanız beklenmektedir.

Katılımcı bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Katılımcıların gerçek isimleri veya kişisel bilgileri hiçbir yayında veya raporda kullanılmayacaktır. Araştırmacı, katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirecek ve bu görüşmeler ses kaydı alınarak kaydedilecektir. Bu kayıtlara ve görüşme içeriklerine yalnızca araştırmacı sahip olacaktır.

Katılımınıza ilişkin onayınızı vermek için, aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz:

Araştırmaya katılmak istiyorum ve bu onam formunu okudum.

İsim Soyisim

Tarih İmza

## Ek D. Sosyodemografik Bilgi Formu

### Bölüm 1

1. Bitirdiğiniz Yaş: -----

2. Cinsiyet:

☐ Kadın

☐ Erkek

☐ Diğer: \_\_\_\_\_

☐ Belirtmek istemiyorum

3. Kardeş Sayısı: -----

4. Medeni Durum:

☐ Evli

☐ Bekar

☐ Boşanmış/Dul/Ayrı yaşıyor

5. Eğitim Durumu:

☐ İlkokul

☐ Ortaokul

☐ Lise

☐ Üniversite

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

6. Çalışma Durumu:

☐ Çalışıyorum

☐ İşsizim

☐ Öğrenciyim

- ☐ Emekliyim
- ☐ Ev Hanımıyım
- ☐ Diğer: \_\_\_\_\_

7. Gelir durumunuzu 5 puanlı bir cetvele yerleştirmiş olsak, siz kendinizi bu cetvelin neresinde görürsünüz?:

(0 Çok Kötü... 5 Çok İyi)

## **Bölüm 2 - Yatılı Bölge Okul Deneyimi ile İlgili Bilgiler**

Bu bölüm, yatılı bölge okulunda (YİBO veya YBO) geçirdiğiniz süre ve deneyimlerinize ilgili soruları içermektedir.

- 8. Yatılı okula kaç yaşında başladınız? \_\_\_\_\_ yaş
- 9. Yatılı okulda kaç yıl boyunca eğitim aldınız? \_\_\_\_\_ yıl
- 10. Çocukluk döneminizde ebeveynlerinizle olan ilişkinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - ☐ Çok kötü
  - ☐ Kötü
  - ☐ Orta
  - ☐ İyi
  - ☐ Çok iyi
- 11. Yatılı bölge okuluna (YİBO veya YBO) gitme nedeniniz nedir?
  - ☐ Ebeveynin iş durumu
  - ☐ Aile geleneği
  - ☐ Bölgedeki eğitim koşulları 4. Diğer nedenler: \_\_\_\_\_
- 12. Yatılı bölge okulunun (YİBO veya YBO) şehir merkezine olan uzaklığı nasıldı?
  - ☐ Şehir merkezindeydi
  - ☐ Yakın bir mesafedeydi (5-10 km)
  - ☐ Uzak bir mesafedeydi (10 km ve üzeri)

13. Anne veya babanız yatılı bölge okuluna (YİBO) gitti mi?

- ☐ Evet, annem yatılı okula gitti
- ☐ Evet, babam yatılı okula gitti
- ☐ Hayır, anne veya babam yatılı okula gitmedi
- ☐ Evet, her ikisi de yatılı okula gitti

14. Yatılı bölge okuluna (YİBO veya YBO) giden bir kardeşiniz var mı?

- ☐ Evet, bir kardeşim yatılı okula gitti
- ☐ Evet, birden fazla kardeşim yatılı okula gitti
- ☐ Hayır, yatılı okula giden kardeşim yok

15. Yatılı bölge okulunun (YİBO veya YBO) fiziksel koşullarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Çok kötü
- ☐ Kötü
- ☐ Orta
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi

16. Yatılı bölge okulunun (YİBO veya YBO) hijyen ve yaşam koşullarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Çok kötü
- ☐ Kötü
- ☐ Orta
- ☐ İyi
- ☐ Çok iyi

17. Yatılı bölge okulunun (YİBO veya YBO) disiplin anlayışını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ☐ Çok katı buluyorum.
- ☐ Biraz katı buluyorum.
- ☐ Dengeli buluyorum.
- ☐ esnek buluyorum.
- ☐ Çok esnek buluyorum

18. Yatılı bölge okulunda (YİBO veya YBO) akranlarınızdan fiziksel, sözlü ya da duygusal olarak olumsuz davranışlarla karşılaştığınız oldu mu?

- ☐ Evet, sık sık
- ☐ Evet, ara sıra
- ☐ Evet, nadiren
- ☐ Hayır, hiç karşılaşmadım

19. Yatılı bölge okulunda (YİBO veya YBO) öğretmenler tarafından fiziksel veya duygusal olarak olumsuz bir davranışa maruz kaldınız mı?

- ☐ Evet, sadece fiziksel şiddete maruz kaldım
- ☐ Evet, sadece duygusal şiddete maruz kaldım
- ☐ Evet, hem fiziksel hem de duygusal şiddete maruz kaldım
- ☐ Hayır, şiddete maruz kalmadım

20. Yatılı bölge okulunda (YİBO veya YBO) kaldığınız süre boyunca kendinizi endişeli, güvende hissetmeyen veya tedirgin bir durumda hissettiniz mi?

- ☐ Evet, sürekli hissettim
- ☐ Evet, çoğu zaman hissettim
- ☐ Evet, ara sıra hissettim
- ☐ Hayır, hiç hissetmedim
- ☐ Emin değilim

21. Yatılı bölge okulunda (YİBO veya YBO) duygularınızı ifade etmekte zorlandınız mı?

- ☐ Evet, duygularımı hiç ifade edemedim
- ☐ Evet, çoğu zaman zorlandım
- ☐ Evet, ara sıra zorlandım
- ☐ Hayır, genelde duygularımı rahatça ifade edebildim
- ☐ Hayır, duygularımı her zaman rahatça ifade edebildim
- ☐ Emin değilim

### **Bölüm 3 - Psikolojik iyilik hali ve zorlu yaşam olaylarıyla baş etme stratejilerine ilişkin bilgiler**

Bu bölümde bireylerin mevcut duygusal ve psikolojik durumları, bu alanda yararlandıkları destek hizmetleri ile karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yöntemleri hakkında bilgi toplanacaktır.

22. Yatılı bölge okulu (YİBO veya YBO) deneyiminizin duygusal veya psikolojik sağlığını uzun vadede etkilediğini düşünüyor musunuz?

- ☐ Evet, etkilediğini düşünüyorum
- ☐ Hayır, etkilemediğini düşünüyorum
- ☐ Emin değilim
- ☐ Belki, ancak tam olarak nasıl etkilediğinden emin değilim

23. Yatılı bölge okulundan (YİBO veya YBO) mezun olduktan sonra ruh sağlığınızı desteklemek için herhangi bir profesyonel yardım aldınız mı?

- ☐ Evet, aldım
- ☐ Hayır, almadım
- ☐ Hatırlamıyorum
- ☐ Yardım almayı düşündüm ancak almadım
- ☐ Yardım almayı düşünmedim

24. Zorlayıcı bir durumla karşılaştığınızda genellikle nasıl tepki verirsiniz?

- ☐ Durumu çözmeye çalışırım
- ☐ Duygularımı kontrol etmeye çalışırım
- ☐ Durumu görmezden gelir ve üzerine düşünmem
- ☐ Sakin kalmaya çalışırım ve durumu kabullenirim
- ☐ Sakin kalmaya çalışırım ve durumu kabullenirim
- ☐ Yoğun bir duygusal tepki gösteririm (örneğin, ağlama, öfke)

27. Stresle başa çıkmak için başvurduğunuz stratejiler nelerdir?

- ☐ Fiziksel aktivite (spor, yürüyüş vb.)
- ☐ Meditasyon veya rahatlama teknikleri
- ☐ Profesyonel yardım (terapist, danışman vb.)
- ☐ Sosyal destek (arkadaşlarla konuşma vb.)
- ☐ Dini ya da spiritüel yöntemler
- ☐ Alkol, sigara veya başka maddeler kullanırım
- ☐ Yeme alışkanlıklarımı değiştiririm (daha fazla veya daha az yerim)
- ☐ Eğlenceye veya mizaha yönelme (film izleme, şakalaşma)
- ☐ Sorunu inkar etme veya görmezden gelme
- ☐ Riskli davranışlarda bulunma
- ☐ Yalnız kalma
- ☐ Diğer: \_\_\_\_\_

28. Büyük bir stres yaşadığınızda, genellikle ne kadar sık yardım ararsınız?

- ☐ Çok sık
- ☐ Ara sıra
- ☐ Nadiren
- ☐ Hiç yardım aramam

## Ek E. DSM - 5 için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Kontrol Listesi

Aşağıda çok stresli bir olay karşısında insanların yaşayabildikleri problemlerin bir listesi yer almaktadır. *Zihninizi meşgul etmeye **DEVAM EDEN** yaşadığınız en kötü olayı* düşünerek aşağıda listelenen her bir problemi dikkatlice okuyun. **SON BİR AY İÇİNDE** bu olayın size ne kadar sıkıntı verdiğini, sağdaki kutuların içindeki size en uygun rakamı yuvarlak içine alarak gösteriniz.

| <i>GEÇEN AY içinde aşağıda yer alan durumlar sizi ne ölçüde bunalttı:</i>                                                                                                                                                                                     | <i>Hiç</i> | <i>Çok az</i> | <i>Orta derecede</i> | <i>Oldukça Fazla</i> | <i>Aşırı</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------|----------------------|----------------------|--------------|
| 1. Stresli olayın tekrarlayan, rahatsız eden ve istenmeyen anıları sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                                                                                    | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 2. Stresli olaya ilişkin tekrarlayan, rahatsız eden rüyalar sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                                                                                           | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 3. Aniden stresli olayı sanki gerçekten bir daha yaşıyormuş gibi hissetmek veya davranmak (sanki gerçekten olayın yaşandığı ana geri dönmüş yeniden yaşıyormuş gibi) sizi ne kadar bunalttı?                                                                  | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 4. Bir şeyler size stresli olayı anımsattığı zaman yaşadığınız üzüntü hissi sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                                                                           | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 5. Bir şeyler size stresli olayı anımsattığı zaman güçlü fiziksel tepkiler vermek (örneğin, kalp çarpıntısı, nefes almada güçlük, terleme gibi) sizi ne kadar bunalttı?                                                                                       | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 6. Stresli olayla ilişkili anılardan, düşüncelerden ve duygulardan kaçınmaya çalışmak sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                                                                 | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 7. Stresli olayı anımsatan etraftaki hatırlatıcı şeylerden (örneğin, insanlardan, yerlerden, konuşmalardan, etkinliklerden, nesnelerden veya durumlardan) kaçınmaya çalışmak sizi ne kadar bunalttı?                                                          | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 8. Stresli olaya ilişkin önemli kısımları hatırlamada yaşanan güçlükler sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                                                                               | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 9. Kendiniz, diğer insanlar veya dünya hakkında güçlü olumsuz düşüncelere sahip olmak (örneğin, kötü biriyim, bende ciddi şekilde yanlış olan bir şeyler var, kimseye güvenilmez, dünya tümüyle tehlikeli bir yerdir gibi düşünceler) sizi ne kadar bunalttı? | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 10. Stresli olay veya bu olayın sonrasında ortaya çıkan durumlar için kendinizi veya bir başkasını suçlamak sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                                           | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |
| 11. Korku, dehşete kapılma, öfke, suçluluk veya utanç gibi güçlü olumsuz duygular sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                                                                     | 0          | 1             | 2                    | 3                    | 4            |

|                                                                                                                                                           |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 12. Daha önce yapmaktan keyif aldığınız etkinliklere olan ilginizi kaybetmek sizi ne kadar bunalttı?                                                      | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Başka insanlardan uzak veya kopmuş hissetmek sizi ne kadar bunalttı?                                                                                  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Olumlu duyguları yaşayamamak ( <i>örneğin, mutluluğu hissedememek veya size yakın insanlara sevgi dolu hisler duyamamak</i> ) sizi ne kadar bunalttı? | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Asabi davranışlar, öfke patlamaları veya öfkeli hareketler sizi ne kadar bunalttı?                                                                    | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Çok fazla risk almak veya size zarar verebilecek şeyler yapmak sizi ne kadar bunalttı?                                                                | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Aşırı tetikte olmak veya temkinli davranmak veya hazırda beklemek sizi ne kadar bunalttı?                                                             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Yerinden sıçramak veya kolayca irkilmek sizi ne kadar bunalttı?                                                                                       | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Dikkati toplamada güçlükler sizi ne kadar bunalttı?                                                                                                   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Uykuya dalma veya uykuyu devam ettirme güçlükleri sizi ne kadar bunalttı?                                                                             | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

PCL-5 (8/14/2013) Weathers, Litz, Keane, Palmieri, Marx, & Schnurr -- National Center for PTSD

## Ek F. Genel Sağlık Anketi

LÜTFEN BU AÇIKLAMAYI DİKKATLE OKUYUNUZ: Son birkaç hafta içinde herhangi bir şikâyetinizin olup olmadığını, genel olarak sağlığınızın nasıl olduğunu öğrenmek istiyoruz. Lütfen, soruların tamamını size en uygun cevabın üstüne ( x ) işareti koyarak cevaplayınız. Teşekkür ederiz.

1. Endişeleriniz nedeni ile uykusuzluk çekiyor musunuz?

Hayır, hiç çekmiyorum

Her zamanki kadar

Her zamankinden sık

Çok sık

2. Kendinizi sürekli zor altında hissediyor musunuz?

Hayır, hiç hissetmiyorum

Her zamanki kadar

Her zamankinden sık

Çok sık

3. Yaptığınız işe dikkatinizi verebiliyor musunuz?

Her zamankinden iyi

Her zamanki kadar

Her zamankinden az

Her zamankinden çok daha az

4. İşe yaradığınızı düşünüyor musunuz?

Her zamankinden çok

Her zamanki kadar

Her zamankinden az

Her zamankinden çok daha az

5. Sorunlarınızla uğraşabiliyor musunuz?

Her zamankinden çok

Her zamanki kadar

Her zamankinden az

Her zamankinden çok daha az

6. Karar vermekte güçlük çekiyor musunuz?

Hayır, hiç çekmiyorum

Her zamanki kadar

Her zamankinden sık

Çok sık

7. Zorlukları halledemeyecek gibi hissediyor musunuz?

Hayır, hiç çekmiyorum

Her zamanki kadar

Her zamankinden sık

Çok sık

8. Değişik yönlerden baktığınızda kendinizi mutlu hissediyor musunuz?

Her zamankinden çok

Her zamanki kadar

Her zamankinden az

Her zamankinden çok daha az

9. Günlük işlerinizden zevk alabiliyor musunuz?

Her zamankinden çok

Her zamanki kadar

Her zamankinden az

Her zamankinden çok daha az

10. Kendinizi keyifsiz ve durgun hissediyor musunuz?

Hayır, hiç hisetmiyorum

Her zamanki kadar

Her zamankinden çok

Çok sık

11. Kendinize güveninizi kaybediyor musunuz?

Hayır, hiç kaybetmiyorum

Her zamanki kadar

Her zamankinden çok

Çok sık

12. Kendinizi değersiz biri olarak görüyor musunuz?

Hayır, hiç çekmiyorum

Her zamanki kadar

Her zamankinden çok

Çok sık

## Ek G. Yarı Yapılandırılmış Derinlemesine Görüşme Formu

1. Neden yatılı bir okula gitmeniz gerekti ya da neden aileniz böyle bir tercih yaptı bir bilginiz var mıydı, size bir açıklama yapılmış mıydı?
  - 1.1 Sizi evde ya da okulda herhangi bir şekilde yatılılığa hazırladılar mı sizce? Başka yatılı okuyan birini tanıyor muydunuz?
2. Yatılı okulda ilk geceniz nasıl geçti hatırlayabiliyor musunuz?
3. Yatılı Bölge okulunda bir gününüz nasıl geçirdi? Yatılı okulda ihtiyaçlarınızı nasıl giderirdiniz (Hastalanmak, duş almak, beslenmek vb.) ya da sizce yeterince giderebilir
4. miydiniz?
5. Yatılı okul ailenizle olan iletişiminizi etkiledi mi? ailenizle olan iletişiminizi sizce nasıl etkiledi?
6. Evinize gittiğinizde evden tekrar yatılı okula dönmek nasıl bir deneyim oluyordu?
7. Yatılı okulda yaşadığınız duygusal/sosyal/akademik/fiziksel zorluklarla nasıl baş ederdiniz?
8. Yatılı okulla ilgili neler olumlu neler olumsuz olarak sizinle kaldı?
9. Yatılı okul sizce sizin ruhsallığınızı ve karakterinizi ne şekillerde etkiledi, yatılılığınızla ilişkili olduğunu farkettiğiniz, o günlerden size kaldığı çok belirgin olan bazı özellikleriniz veya alışkanlıklarınız varsa paylaşabilir misiniz?
10. Yatılı okul deneyimleriniz duygusal bağlar kurma sürecinizi (aile, arkadaşlık, romantik) nasıl etkiledi?
11. Yatılı okulda öğrendiğiniz baş etme mekanizmaları bugün hala hayatınızda kullandığınız mekanizmalar mı?
12. Fiziksel olarak ve duygusal olarak güvende hissetme algınız yatılı okul sürecinde sizce nasıl şekillendi?
13. Yatılı okul otoriteyle ilişkinizi ve kendinizi ifade etmenizi, kendinizi koruyabilmenizi, sınırlarınızı koruyabilmenizi nasıl etkilemiş olabilir?